

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”**

**MODELO SISTÉMICO PARA LA MEDIACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA: UN APORTE SUSTENTADO EN LA ESTIMULACIÓN
COGNITIVA**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor
en Educación.**

Autor: Digneris Angarita Contreras

Tutor: Christian Sánchez Del Mar.

Ocaña, Octubre de 2021



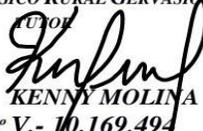
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día sábado, dieciseis del mes de octubre de dos mil veintiuno, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores : **CHRISTIAN SÁNCHEZ (TUTOR), LEYDYS RODRIGUEZ, KENNY MOLINA, DOUGLAS DURAN Y SONIA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-9.341.831, V.- 12.228.862, V.- 10.169.494, V.-10.096.613 y C.C.- 60.253.629, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 525, con fecha del 22 de julio de 2020, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “**MODELO SISTÉMICO PARA LA MEDIACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA: UN APORTE SUSTENTADO EN LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA**”, presentado por la participante **ANGARITA CONTRERAS, DIGNERIS**, cédula de ciudadanía N° **CC.-37.327.633/ pasaporte N° P.-API84723**, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.I.N° V.-9.341.831

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. KENNY MOLINA
C.I.N° V.- 10.169.494

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. LEYDYS RODRIGUEZ
C.I.N° V.- 12.228.862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. DOUGLAS DURAN
C.I.N° V.-10.096.613

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. SONIA GÓMEZ
E.-60.253.629
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
COLOMBIA

INDICE GENERAL

| | |
|---|-----|
| LISTA DE CUADROS | v |
| LISTA DE GRÁFICOS | vi |
| RESUMEN | vii |
| CAPITULO | |
| I EL PROBLEMA | |
| Acercamiento al Objeto de Estudio..... | 3 |
| Objetivos de la Investigación..... | 18 |
| Objetivo General..... | 19 |
| Objetivos Específicos..... | 19 |
| Justificación de la investigación..... | 20 |
| II FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN | |
| Los estudios Previos..... | 23 |
| Lo axiológico de la investigación..... | 31 |
| Dimensión Ontológica..... | 32 |
| Dimensión Epistemológica | 35 |
| Teorías que fundamentan la investigación..... | 38 |
| Fundamentos Teóricos Conceptuales..... | 42 |
| III FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS | |
| El Método de investigación..... | 74 |
| El escenario de la investigación..... | 79 |
| Informantes de la Investigación..... | 81 |
| Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos..... | 82 |
| Confiablez de la Investigación..... | 84 |
| Validez de la Investigación..... | 84 |
| Análisis e Interpretación de la Información..... | 85 |
| IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN. | |
| Análisis Categorical emergente..... | 96 |
| Hallazgos de la investigación | 97 |
| V. DERIVACIÓN TEÓRICA | |
| Justificación del Modelo Pedagógico | 163 |

| | |
|--|------------|
| Fundamentación Teórica | 165 |
| Fundamentación legal y normativa | 171 |
| Diseño Modelo Pedagógico | 176 |
| Reflexión final | 201 |
| REFERENCIAS | 203 |

LISTA DE CUADROS

| CUADRO | pp. |
|--|-----|
| 1 Informantes de la Investigación..... | 81 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICO | pp. |
|--|-----|
| 1. Categorías Emergentes | 90 |
| 2. Categoría: Atributos en la acción mediadora docente | 91 |
| 3. Categoría: Estimulación cognitiva y aprendizaje | 111 |
| 4. Categoría: Comprensión Lectora..... | 128 |
| 5. Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica | 178 |
| 6. Subsistema: Estimulación cognitiva y aprendizaje..... | 183 |
| 7. Subsistema: Comprensión lectora | 191 |
| 8. Integración del modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos..... | 200 |

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación.

Línea de Investigación Innovación, Evaluación y Cambio Educativo

**MODELO SISTÉMICO PARA LA MEDIACIÓN DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA: UN APOORTE SUSTENTADO EN LA ESTIMULACIÓN
COGNITIVA**

Autora: Digneris Angarita

Tutor: Christian Sánchez

Fecha: Octubre de 2021.

RESUMEN.

La labor de mediación pedagógica requiere sujetos con sólidas bases tanto personales como profesionales, ello sugiere un rol eficaz y de impacto efectivo en el mediador con énfasis en el aprendizaje. Al respecto, la indagación, la reflexión y la valoración crítica de la actividad pedagógica, en búsqueda de la transformación de los modos habituales de enseñar a aprender en estos tiempos de realidad alterna truncada a causa de la pandemia por Covid-19, constituyen algunas de las competencias fundamentales que distinguen a los docentes mediadores. Para este cometido indagatorio, se tiene como objetivo, Generar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de educación primaria asociado a la realidad contextual del centro educativo Luis Alberto Badillo. Metodológicamente, el estudio se desarrolló en atención al paradigma interpretativo, enfoque de investigación cualitativo, con apoyo en la fenomenología como método particular de investigación. La recolección de la información se realizó a través de la técnica de la entrevista a 07 sujetos informantes y luego del proceso de análisis categorial vinculante, derivan hallazgos entre los que se destacan, el fortalecimiento de la figura docente ante la mediación desde acciones actitudinales y sus competencias de base pedagógica. De igual manera la activación de un proceso de estimulación cognitiva, (básicos y superiores) guiados desde una mediación adecuada, así como, el fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora en la educación primaria donde la incorporación de los actores educativos (Estado Nacional, escuela, familia, comunidad), constituyen un punto de encuentro para la derivación del presente modelo pedagógico de base sistémica que posibilite un impulso para la resignificación de los procesos de mediación en la comprensión lectora en contexto de la investigación.

Descriptor: Mediación pedagógica, comprensión lectora, estimulación cognitiva.

Introducción.

La formación integral en niños del ciclo de la educación primaria, requiere de sujetos con capacidades y competencias para dicho fin educativo. En este particular, la acción protagónica docente a través la mediación pedagógica implica estímulo y motivación para una conciencia de aprendizaje y vivencia experiencial, desde acciones tales como la comunicación, la relación humana, la construcción cognitiva y la aventura de realizarse como persona, a partir de la pedagogía y la investigación. Para este rol mediacional la articulación docente-aprendiz, imbrica en una fusión colaborativa y participativa en favor de la construcción del conocimiento desde la estimulación cognitiva, ello sugiere una mediación activa y generadora para una labor de impacto significativo en el sujeto.

En tanto, la labor de quien enseña ostenta un rol enmarcado en la flexibilidad, confianza, paciencia, intuición, pensamiento divergente, sensibilidad hacia los demás y un marco humanista y heurístico, que permita entender que la labor de formación es un reto de vida, es un apostolado que lejos de un trabajo bien realizado, se convierte en un estilo habitual en beneficio de los demás. Desde esta perspectiva, se asume la mediación como el acto de interceder para brindar la ayuda y el acompañamiento que ameritan los aprendices para el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y destrezas, acorde con sus intereses, y dominios en una dinámica constante de apoyo y de descubrimiento. Para ello, el docente como mediador, debe crear las condiciones, procurar los medios que incentiven en los aprendices su interés por indagar, analizar y producir saberes; es decir, estimular la capacidad que tiene el estudiante para aprender.

De allí la importancia de la presente investigación que destaca la labor de mediación pedagógica orientada por el docente, para una de las competencias de mayor énfasis educativo, como lo es la comprensión lectora. Proceso este de interés en virtud de los estándares nacionales, departamentales y municipales, donde es necesario no solo que se desarrolle

una acción, sino que esta tenga el impacto esperado desde el orden formativo y de aplicación en contexto.

Con base en lo detallado, la investigación tiene como objetivo Generar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de educación primaria. Metodológicamente se asumió el paradigma interpretativo, enfoque de investigación cualitativo, en la modalidad cualitativa fenomenología, con el propósito que emerja una teoría sustantiva que permita el diseño de un modelo pedagógico sistémico que oriente la realidad que sobre la comprensión lectora destaca el contexto.

Esta labor de encuentro entre la realidad educativa, la investigación científica social-educativa, la visión de la investigadora, así como las expectativas de los actores implícitos, permiten una vía para que se realice un aporte de base teórica que proyecte el propósito del estudio doctoral, el cual estriba en la necesidad de que se generen una visión ajustada a la realidad de los docentes en su labor de mediación, para el fortalecimiento de sus competencias para la mediación de la comprensión lectora en justa correspondencia con la estimulación cognitiva en favor de un proceso integral para la educación primaria.

Esta derivación teórica se fundamentó paradigmáticamente en la teoría de sistemas, el constructivismo y el humanismo, lo cual destaca la complejidad de la acción mediadora donde lo cognitivo, lo curricular, lo institucional, lo sociocultural, también lo pedagógico, didáctico e histórico permite sistémicamente una ruta de entendimiento y ofrece una huella que los docentes, gerentes, familia y comunidad en general pueden seguir en favor de una cultura de aprendizaje significativo desde la comprensión lectora en la educación primaria.

En tanto, el modelo pedagógico de base sistémica, orienta la mediación docente para la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos a través de tres subsistemas consecuentes siendo estos: 1.

Atributos del docente en la mediación pedagógica. 2. Cognición y aprendizaje. 3. Comprensión lectora y contexto. Cada uno con sus respectivos componentes, lo cual deja claro que dicha situación pedagógica se asienta sobre la base de una diversidad que se debe reconocer, ordenar, relacionar y proyectar como fundamento de la presente derivación teórica.

Este recorrido de investigación, está estructurado en cinco capítulos: Capítulo I de la investigación, donde se enuncia el estado del arte de los constructos de la investigación, la descripción de la situación problema, las interrogantes de la investigación, objetivos del estudio, así como la razón y alcance o justificación de la indagatoria doctoral. Un capítulo II, que detalla los antecedentes o estudios previos, así como la fundamentación paradigmática en el orden epistemológico, teórico, axiológico y diversas teorías vinculantes, también aspectos teóricos conceptuales y legales normativos vinculantes con la investigación.

Un capítulo III de base metodológica orientado por el paradigma, enfoque de investigación, método cualitativo, así como los informantes, técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de la información, también se detalla el procedimiento de análisis e interpretación de la información necesario para el aporte que se pretende. Un capítulo IV, que muestra un proceso de análisis inductivo sobre la base de cuatro niveles de análisis (códigos, dimensiones, subcategorías y la derivación categorial que agrupa los niveles mencionado). Se realizó un proceso de contrastación desde los niveles de subcategoría y macrocategoría derivada hasta la concreción de los hallazgos y derivaciones vinculantes. Finalmente, en el capítulo V, deriva la construcción del modelo pedagógico, iniciando con la justificación del modelo, las teorías base para su derivación, así como una ubicación gráfica y descriptiva de los diversos subsistemas que constituyen un todo integrado, que para efectos de la presente tesis se denomina, Modelo Pedagógico sistémico para la medicación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos.

CAPÍTULO I.

EL PROBLEMA.

Acercamiento al objeto de Estudio.

Con vista a una formación integral, los sistemas educativos del mundo destacan una preocupación inminente por la lectura de los estudiantes, lo cual imprime una responsabilidad total, pues culturalmente una de las primeras preguntas que se les hacen a los escolares es ¿ya sabes leer?, y ello se convierte en un indicador global de avance en las competencias que requiere todo aprendiz a lo largo de su recorrido en la educación básica. Por tanto, la lectura y sus implicaciones personales y sociales, juega un papel preponderante como objeto de conocimiento, pues siendo una actividad intelectual, esta se orienta a la búsqueda de la significación de lo escrito, también de imágenes e iconos para la construcción de significados, lo cual le lleve a una comprensión de lo que lee, es decir, un acercamiento progresivo a la comprensión lectora.

En tal sentido, que todo ciudadano del mundo pueda leer y sistemáticamente fortalecer dicha competencia desde la educación formal es un cometido global, para ello la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018):

Establecen claramente que la formación lectora de los individuos en el siglo XXI, exige del desarrollo de nuevas habilidades para comprender e interpretar una amplia variedad de tipos de texto e información para aplicarla adecuadamente a su realidad en la resolución de los múltiples problemas que le plantea su entorno (p.3).

Estas demandas universales imprimen un carácter de rigurosidad para la educación del mundo, y cada país hace esfuerzos por la concreción de metas formativas, donde la lectura es preponderante en atención a los bajos niveles de acuerdo con estándares nacionales, que dejan entredicho la eficacia de acciones educativas en favor de una lectura que propenda una competencia efectiva en los estudiantes de los diversos niveles y ciclos educativos.

En este plano de referencias, Colombia a través del servicio público de la educación expreso en la Ley General de Educación (1994), destaca su responsabilidad gubernamental, reseñada en el artículo 1, donde la educación normada a través de la presente ley, “cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad” (p.1). En este particular, Colombia se ocupa por una formación integral del ciudadano y coloca la educación al servicio de tal fin nacional, lo cual deriva en instituciones educativas prestas a la consolidación de sujetos con capacidades y competencias de desarrollo y desenvolvimiento social, donde la lectura y todos sus procesos vinculantes constituyen una capacidad imprescindible en cada colombiano.

Por tanto, garantes de la formación y la condición humana de los ciudadanos, Colombia enfrenta desafíos críticos: altos niveles de desigualdad desde los primeros años de educación y un bajo nivel de calidad en el servicio educativo. Adicionalmente, la situación de salud global a causa del covid-19, ha alterado sistemáticamente el proceso de mediación, donde la virtualidad, la educación asistida por diversos recursos tecnológicos, las falencias docentes ante dicha dinámica y las resistencias naturales de todos los agentes educativos, crean formas alternas de mediación cuyo fin se traduce en un proceso de constante revisión.

Ante esta realidad, Colombia se ha propuesto la gran meta de ser el país “mejor educado de América Latina” para el año 2025, según disposiciones nacionales a través del Ministerio de Educación Nacional (M.E.N) (2018), y

para lograrlo se coloca a la educación como la principal prioridad para mejorar la prosperidad económica y social del país, en atención a la estrategia gubernamental “todos por un nuevo país”.

Así pues, para la consolidación de este objetivo en el 2025, el país debe garantizar las condiciones para ello, ampliar las oportunidades sociales y las capacidades humanas de todos los estudiantes, independientemente de su contexto social, económico o cultural que conduzca al incremento de la productividad de las personas y del país. Ello producto que durante las tres últimas décadas, Colombia ha presentado múltiples pruebas internacionales de evaluación de la calidad de la educación, entre ellas las conocidas como PISA (Program for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación). En estas pruebas estándar, los resultados han sido negativos y colocan a Colombia en niveles inferiores en cuanto a competencias sobre lectura, ciencias y matemática, situación que llama a la reflexión de la forma como se está desarrollando la educación en el país, frente a los países vecinos latinoamericanos y a nivel global.

El reciente informe de las pruebas a través Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (2018), revela un panorama poco alentador sobre la educación en Colombia. Si bien el país ha crecido desde el 2006, los resultados entregados por la OCDE advierten que el sector tiene retos significativos por asumir, ya que de 79 países evaluados, Colombia se posiciona en el puesto 58 por debajo de naciones como Bielorrusia, Lituania, Hungría, entre otros. De igual forma, en las pruebas nacionales externas SABER muestran que muchos niños van al colegio y no aprenden, ya que en las evaluaciones de lectura y escritura de las pruebas SABER se encontró que el 49% de los estudiantes en Grado 3ro, el 67% en Grado 5to y el 73% en Grado 9no, no cumplían los estándares mínimos.

En este particular, las pruebas (PISA), siendo un estudio trienal de los alumnos de 15 años de edad, el cual evalúa hasta qué punto han adquirido los conocimientos y competencias fundamentales para su participación plena en la sociedad, referente a “Lo que los estudiantes saben y pueden hacer en lectura”, y de acuerdo con La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2018), en Colombia, 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de competencia en lectura (media de la OCDE: 77%). Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque algunas veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les instruye explícitamente para hacerlo.

Asimismo, solo cerca del 1% de los estudiantes de Colombia se ubicaron como los de mejor rendimiento en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura (media de la OCDE: 9%). En estos niveles, los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información.

Estas cifras dejan clara una sobria realidad en las competencias en lectura de los estudiantes en Colombia, para el logro de efectivos niveles que los lleve a una lectura para su comprensión. De allí los esfuerzos nacionales a través de programas y líneas estratégicas educativas que aunque valaderos, no están teniendo los resultados esperados, por lo cual surge la especial atención e interés por una situación problema que tiene como núcleo, el hecho que los estudiantes colombianos día tras día tiene serias falencias en el acceso léxico o reconocimiento de las palabras y la comprensión lectora, entendida en un primer nivel básico como extracción del significado de proposiciones y en un nivel superior como integración del texto.

Al respeto, una de las actividades intelectuales o proceso mental de comprensión e incluso de transformación que desarrolla el ser humano, es la

lectura, esta actividad cognitiva hace que el sujeto le asigne significado al texto escrito, lo comprenda y lo interprete. Para Peña (1995), citado por Contreras (2005):

La lectura es un proceso de construcción de significados. Aunque los protagonistas de dicha construcción son, esencialmente, el autor, y el lector, hay otros factores que hacen posible la lectura y sin cuya mediación lector y autor nunca se encontrarían, siendo este, el contexto en el que se mueven..., es decir el espacio en que actúan autor y lector (p.28).

En tanto, la lectura es un acto de razonamiento, se trata es de saber guiar una serie de habilidades cognitivas hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación. La lectura es un proceso interactivo en el que el lector deduce o infiere información.

Entonces ontológicamente, la lectura es interpretación de lo escrito, encontrar el significado de las palabras, para Solé (2010), “se establece una relación dialógica entre lo que existe en la mente, como información previa o información no visual, y lo que se encuentra en el texto, en los trazos gráficos” (p.73). Ello deriva que leer es una actividad cognitiva que implica conceptos y pensamientos, por tanto, es una acción dinámica y activa por parte del lector.

En este particular, la lectura es interpretación no recepción, y desde cimientos ontológicos es una actividad productiva, enriquecedora y transformadora, de allí que se destaque la acción intelectual de leer como una actividad compleja, en donde el lector es un actor que transacciona con el texto; esto es de acuerdo con Contreras (ob.cit),

El lector proporciona sus esquemas de conocimientos de manera que pueda interpretar, simbolizar, comprender los nuevos datos que el texto que es leído, trae incluido. Por tanto la complejidad se traduce en la incorporación, por parte del lector de variados sub-procesos, siendo estos la percepción, atención, representación,

comparación con conocimiento previo, procesamiento de información, reestructuración entre otros procesos de base cognitiva. (p.29).

Lo develado, destaca la importancia de la transacción lectora para que se comprenda lo que se lee, que se encuentre el significado real, abocar sobre la atención constante y permanente en ubicar el sentido en el texto, e ir hacia niveles de comprensión lectora. Por tanto, extraer el significado del texto e integrar ese significado en la memoria para su aplicación, es razón del nivel de comprensión lectora.

Desde una perspectiva cognitiva, la comprensión lectora es compleja, para Anderson y Pearson (1984) citado por Rello (2017), la definen como el “proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (p.16), de igual manera Hall (1989) en Rello (ob.cit), destaca que la “comprensión es una tarea compleja, que depende de procesos cognitivos y lingüísticos, y además estratégica, ya que necesita de la supervisión del lector” (p.16). Lo cual infiere que el lector esté alerta a las interrupciones en la comprensión y dirija su atención a distintos aspectos que le posibiliten su interpretación.

La comprensión lectora, es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad, pues el lector no solo ha de extraer información del texto para interpretarla a partir de sus conocimientos previos y metas personales; además, ha de reflexionar acerca del proceso para comprender situaciones comunicativas diversas. En este sentido, Pérez, (2005) afirma que:

La comprensión lectora es considerada como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. (p.122).

Es por ello, qué desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se considera como un proceso holístico e integral. Por tanto, reconocer la importancia de los procesos cognitivos en la comprensión lectora es

fundamental. Britton y Greaser (1996) establecen cuatro elementos o procesos clave para la comprensión, siendo estos: a) la representación coherente en distintos niveles; b) sistema dinámico complejo; c) gestión de la memoria de trabajo; y d) generación de inferencias; en tal sentido, leer va más allá de decodificar signos, se trata de comprensión e interpretación en favor de la asimilación y acomodación de un mensaje en construcción.

La comprensión lectora es un proceso dinámico, pues todo texto para ser interpretado exige una activa participación del lector, por ello la importancia de la transacción entre el sujeto cognoscente y el objeto conocido, entre el lector y el texto. Esta dinámica de encuentro, dependerá de los niveles de maduración, de experiencia, del intercambio social o trasmisión social que tiene el ser humano con sus pares significativos, pero sobre todo dependerá de la actividad intelectual, de las hipótesis y búsqueda constante que haga el sujeto que se aproxima a la lectura para su comprensión, así como del contexto donde se dan dichas relaciones.

De allí que la comprensión lectora para la estimulación cognitiva se active a través de sub-procesos que pueden ser considerados como parte de un proceso cíclico, siendo estos según Goodman (1982), citado por Contreras (ob.cit), “un ciclo óptico, que va hacia un ciclo perceptual, de allí a un ciclo gramatical y termina finalmente con un ciclo de significado” (p.31). Estos sub-procesos pueden ser de carácter intelectual, motrices, perceptivos, y relacionales entre el mundo exterior y la conceptualización que hay en el mundo interior de quien lee. De modo que la lectura y su comprensión sea una conducta inteligente y el cerebro se convierta en el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información.

En este particular, para Arredondo y Espinoza (2002),

La lectura y su comprensión (comprensión lectora), implica la activación de niveles intelectuales de razonamiento, interpretación, memorización, focalización, retención, realización de inferencias, procesamiento de predicciones, establecimiento de relaciones espacio-temporal, búsqueda de ideas principales, valoración e integración; implica también llegar a las demás áreas

del saber, con la incorporación de la cognición, que requiere además, la formación espiritual en lo ético (p.142).

De allí el reconocimiento sistémico y complejo de la comprensión lectora como actividad intelectual que ocupa un lugar de interés en la formación integral del educando en cada uno de los niveles y ciclos escolares, y donde su apropiación deja una huella en la efectividad no solo para el estudiante, sino del docente quien organiza los saberes en favor de una construcción donde a diarios el énfasis hacia procesos de lectura y su comprensión sea el punto de partida para un aprendizaje con evidente impacto en la aplicación social.

Con base en lo expresado, la comprensión lectora no es solo una simple aplicación didáctica ni un concepto, es todo un proceso inscrito en tres principios fundamentales, lo cognitivo, afectivo y efectivo para la concreción del saber, el ser y el hacer. Por tanto, para Ball (2002), “la lectura y su comprensión es el sustento del aprendizaje, por tanto, juega un papel fundamental en el desarrollo individual y social del niño y de todo escolar en su proceso de formación” (p.79). De allí la importancia de un proceso efectivamente dirigido por la figura docente, y donde la mediación de acciones con énfasis en la pedagogía efectiva, sitúan al docente en un rol protagónico frente a la comprensión lectora que requiere cada aprendiz en la dinámica educativa y por ende social.

En conexión con la idea, durante la actividad pedagógica, los docentes, como mediadores, tienen la misión de despertar en los aprendices el interés por ser participantes activos en la búsqueda permanente del saber, con sentido crítico; para ello, deben crear situaciones de aprendizaje que apremien y estimulen la curiosidad propia de los estudiantes para la indagación, exploración y reflexión de las problemáticas de su entorno.

De allí que la función de los docentes, como mediadores, tal como lo proyectan Gimeno y Pérez (2000) será:

...facilitar la aparición de un contexto de comprensión común y

aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión común (p.76).

La mediación docente, promueve la búsqueda de explicaciones, la confrontación de argumentos y la construcción del conocimiento desde su localidad, su grupo societal y sus propios requerimientos. Ahora bien, la formación de estos dominios en los aprendices, precisa que los docentes como mediadores posean una sólida formación profesional que los faculten con las competencias intelectuales, humanas, pedagógicas, didácticas y profesionales y les permiten consolidarse como los mediadores que guían y acompañan a otros en la construcción de su propio aprendizaje.

La mediación entonces, es entendida como la interacción entre el docente y el estudiante, al respecto Tebar, (2005) expresa:

Es la característica de la interacción, especialmente en la experiencia de aprendizaje y en la transmisión cultural. Se produce en un clima de empatía y mutua aceptación entre los protagonistas... potencia las capacidades del sujeto, despierta su competencia, regula la conducta, controla la impulsividad, enseña estrategias... provoca el análisis metacognitivo de todo el proceso de aprendizaje para crear la plena autonomía del sujeto... se realiza a partir de los criterios de intencionalidad-reciprocidad, significación, trascendencia, etc. (p.276).

Así, la mediación se destaca como la ayuda que brinda el educador al estudiante para la aproximación de los saberes y la estructuración de su pensamiento. De este modo, se asume este concepto como la práctica que implica la inmersión de varios roles del docente dentro del aula de clase. Dicho rol debe surgir como una necesidad debido a las carencias que se presentan en las prácticas de algunos educadores.

De ahí que una de las acciones más importantes dentro del rol mediador del docente es la reflexión, pues conlleva a una cualificación de sus propios

procesos y de los procesos de sus estudiantes. Para Ortega, (2013) teniendo en cuenta la cotidianidad escolar, dentro del aula existen grandes retos para el docente mediador con respecto a las habilidades de lectura de sus estudiantes: lograr un lector competente, fortalecer las capacidades lectoras de los estudiantes, generar vínculos con las lecturas que se llevan al aula, acercar a los estudiantes a procesos inferenciales y niveles superiores de lectura.

De esta manera, el rol mediador del docente requiere del fortalecimiento progresivo y desarrollo de ciertas funciones para dar significado y guiar su trabajo y obviamente el de los estudiantes. Estas funciones según Perrenoud (2004), son:

Cognitivo: Ayuda al alumno a ser consciente de lo que aprende, por qué y cómo, también sus dificultades y errores... Afectivo-motivacional: hacer consciente el cambio en el interés que los saberes despiertan en cada alumno. Socializador: hacer ser consciente que todo lo aprendemos con y a través de los demás... (p.193).

En este particular, un elemento de vital importancia dentro de la mediación en el aula es la interacción que surge entre el docente y el estudiante y entre estudiante y estudiante, sin esta relación no sería posible ninguna otra en la relación educativa. Son evidentes las relaciones constantes que surgen dentro de aula, pero ¿qué tan conscientes son los maestros de estas interacciones y sus implicaciones e influencias?, esta es una pregunta relevante en tanto que la mediación pretende hacer consciente al educador de esta influencia, debido a la trascendencia de su rol en la pedagogía y la didáctica. Por estas razones, se entiende la interacción educativa como aquella relación, vínculo o actividad, que surge en el espacio educativo y que tiene como objetivo enseñar. Es decir, las interacciones son el medio de aprendizaje de los educandos. El educador debe prepararse y conocer cuál es la clase de interacción que conviene al educando para lograr un aprendizaje consciente y significativo.

Frente a la interacción argumenta Coll, (1990) lo siguiente:

Analizada así la cuestión, la unidad básica de análisis del proceso enseñanza /aprendizaje ya no es la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de tareas escolares. (p.137).

En consecuencia todas estas estructuras, procesos y mecanismos básicos que son necesarios para comprender, no todos los alumnos ni docentes lo realizan de manera adecuada y como consecuencia, surgen las diferencias individuales. De ahí, las dificultades de aprendizaje que pueden tener un origen distinto en cada caso, no solamente explicadas por las funciones psicológicas básicas, sino por otra serie de causas como los procesos cognitivos y sus operaciones involucradas en la comprensión lectora que incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de las ideas significativas, la extracción de conclusiones y la relación entre lo que se lee y lo que ya se sabe. De este modo, se busca una vía para comprender esta realidad sobre todo las dificultades que se presentan en el estudiantado y fundamentalmente el docente, quien es el que mediará en esta acción cotidiana.

En tanto, para estos fines de formación integral la comprensión lectora es definitoria y requiere de un proceso mediacional de efectivo impacto en los estudiantes en razón de aplicación personal y por ende social. En este particular, queda claro que no se nace con la habilidad de leer y que su aprendizaje requiere de un acompañamiento por parte del sujeto que enseña, de allí la urgente necesidad de acciones pedagógicas, didácticas, psicológicas y humanas por un proceso de comprensión lectora en total sintonía con estos tiempos de interés social para su impacto positivo.

Entonces en palabras de Cassany (2006), el desarrollo de la comprensión lectora exige un proceso complejo que no descansa exclusivamente en las estrategias de comprensión. Existen otras dimensiones, aspectos que afectan la tarea del lector, más aún cuando la lectura responde a cambios culturales y construcciones sociales, económicas y tecnológicas, que limitan el actuar docente y el aprendizaje efectivo del aprendiz.

En éste particular cobra importancia expresiones tales como, “la comprensión lectora es un reto para alumnos y docentes” Ramírez (2017), también la expresión muy discutida, “alumnos en Colombia leen pero no aprenden”, Mera (2012). En consecuencia, de la misma manera que los altos índices de analfabetismo en Colombia eran preocupantes hace unas décadas, ahora los bajos índices de comprensión lectora de los alumnos de primaria y secundaria son los que encienden las alarmas. Un estudio del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior, ICFES (2018), basado en una aplicación hecha para los grados 5° y 9° en tres áreas, incluida la del lenguaje, en las pruebas Saber, muestra las deficiencias de los estudiantes colombianos en el proceso de la lectura y su comprensión.

Para Fernández (2016), en su función administrativa para el análisis y divulgación del ICFES, una persona que no posee buenas competencias para leer y para comprender lo que lee, va a tener muchas dificultades tanto para ingresar a la educación superior como para tener éxito en ese escenario. Estos alumnos, van a tener problemas para desempeñar tareas que requieren innovación, desarrollo tecnológico, atender las demandas en una sociedad globalizada y altamente competitiva internacionalmente. Peor aún, esta incapacidad lectora afecta el ejercicio de la ciudadanía, porque en la medida en que puede leer puede entender los argumentos del otro y podemos solucionar los conflictos de una manera conversada y no a la fuerza o con violencia como ocurre.

Con base en lo expresado, la comprensión lectora en el servicio educativo colombiano es una deuda que cada gobierno debe atender, y para lo cual destina los mejores esfuerzos a través de planes y lineamientos para tratar que en cada institución educativa del país, tanto pública como privada fortalezca esta falencia recurrente, que en palabras de Herrera (2014), pareciera que toda la problemática estuviera en los estudiantes, por los resultados de pruebas estándar, pero resulta que la escuela tiene una gran deuda con la sociedad en tema de comprensión lectora, pues maestros poco

leen por tanto escasamente comprenden y aplican, asimismo se destinan pocos esfuerzos pedagógicos para fortalecer esta situación recurrente. A lo interno de cada institución existen poco seguimiento a los planes nacionales y menos se reflexiona su impacto. Pareciera que la comprensión lectora se agota en un contenido que se dicta y que el estudiante repite memorísticamente en una evaluación escrita.

Desde los planteamientos, es fundamental en la labor docente la promoción de aprendizajes significativos que contribuyan al desarrollo integral de los educandos. De esta manera se busca, formar individuos con capacidades cognoscitivas, así como el fortalecimiento de sus intereses personales, sociales y culturales. Esto permite formar personalidades bajo procesos de aprendizaje comprometidos con la sociedad en donde se desenvuelven e interactúan constantemente.

Tradicionalmente se ha creído que los problemas asociados con la comprensión lectora le conciernen particularmente al estudiante, debido a que se señala que este no tiene hábitos de lectura, ni conciencia de la importancia de esta actividad comunicativa. Sin embargo, muy pocas veces se cuestiona el papel y la responsabilidad del maestro en estas dificultades evidenciadas en los estudiantes del nivel de la educación primaria.

Esta realidad de múltiples aristas que se arraiga en la medula educativa nacional, es recurrente en la cotidianidad del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, Municipio La Gloria, Departamento Cesar. Institución educativa oficial que tiene como filosofía institucional, el formar integralmente a los estudiantes en la búsqueda del desarrollo de su autonomía individual e integral, siendo personas capaces de tomar determinaciones responsables, respetuosas, racionales, con sentido crítico, creativo donde puedan enfrentar la realidad social actual y practicar la democracia cultivando sus principios morales, intelectuales para llegar a valorarse a sí mismo y a los demás.

En este espacio educativo de inminente impacto formativo y social para la colectividad, existe una serie de situaciones de base pedagógica en los

niveles de comprensión lectora de los estudiantes del ciclo de primaria. Año tras año, los datos sobre diagnóstico de comprensión lectora en la institución son mínimos, de hecho existe un programa de formación institucional denominado “Leer para interpretar, comprender para transformar”, en estrecha conexión con el programa nacional “Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO)”, los cuales tienen como propósito el fortalecimiento de competencias en lectura y todas sus acciones implícitas, lo cual incluye la comprensión de lo que se lee, que tantos problemas demanda desde el orden institucional, pero también en los sujetos vinculantes con el proceso.

En este sentido, la realidad del Centro educativo Luis Alberto Badillo, en relación con la comprensión lectora se enmarca en primera instancia por los niveles mínimos alcanzados en las pruebas saber 3ro y 5to donde se evidencia no solo un dato no favorable, sino que cualitativamente el estudiante en los ciclos de primaria tiene serios problemas para la decodificación, el reconocimiento de signos, la asimilación y acomodación del texto que visualizan, lo cual no les permite comprender lo que leen, menos aún internalizar para aplicar producto de un saber en construcción.

Consecuente con la información, producto de intercambios de ideas en espacios de formación entre docentes del área de lengua, y como docente licenciada en español y literatura, con experiencia en la Educación Básica, se recogen ideas, impresiones, argumentos producto de las concepciones y experiencias de los docentes que describen la realidad problema.

En primera instancia la realidad problema ubica estudiante con sus falencias en competencias lingüísticas, que limitan acceder a aspectos semántico y sintáctico de la lengua, es una barrera recursiva, lo cual devela serios problemas en cada grado escolar para el reconocimiento de signos, la conexión de este con el fonema, la construcción de la palabra, de igual manera la sílaba, y en esencia las ideas del texto. Ello deriva que el estudiante de ambos ciclos escolares medianamente lee un párrafo, pero no lo comprenden. Lo cual les trae serios inconvenientes, tanto así que existen investigaciones

recurrentes del impacto de la comprensión lectora en el rendimiento escolar y mayor aún en el fracaso educativo.

En contexto, es recurrente que docentes emitan culpas de los escasos niveles de comprensión lectora a los estudiantes, también entre pares docente las culpas toman protagonismo, pues los de secundaria demandan mayor énfasis en aspectos vinculantes con la lectura y la escritura a los docentes del ciclo de primaria, y estos a su vez extienden la responsabilidad a la familia y el hogar; en fin se convierte en una suma de señalamientos entre actores educativos, que lejos de reconocer su participación, solo demandan la atención de los demás.

Esta realidad ha generado situaciones actitudinales negativas, escasa motivación docente, incumplimiento de normas y desapego total con su rol como mediador de la enseñanza, pues los docentes al no reflexionar su rol, evidentemente no lo transforman, ni le dan un significado alterno en beneficio de los procesos. Los padres y/o acudientes escasamente se vinculan, menos reconocen la realidad y solo expresan que la responsabilidad educativa es solo de la institución. En esencia el estudiante se encuentra desasistido, no orientado, por tanto, sus niveles mínimos de competencia son inminentes ante el escaso acompañamiento que recibe de la institución y su familia.

Por tanto, en el marco del desarrollo del programa piloto institucional con pretensiones de fortalecer competencias para la lectura y su comprensión, se realizaron observaciones a los planes de área con la finalidad de evidenciar el énfasis al proyecto de lectura, así como visitas al aula para conocer cómo se organiza pedagógicamente la mediación de estos aspectos por parte de los docentes.

Ello derivó, que la comprensión lectora es administrada más como un contenido que como una acción que debe fortalecerse a diario. Tiene un escaso tratamiento instruccional (no hay estrategias de estímulo cognitivo), solo la típica lectura a través de una fotocopia y un cuestionario de confirmación de respuestas. Tampoco la evaluación es acertada, pues solo

aplica sobre un dato y no sobre aspectos cualitativos que describan las falencias detectadas. Por tanto, el estudiante no reconoce sus falencias, siendo así nunca las va a superar. El docente de los ciclos primaria y secundaria mínimamente aplica estrategias de comprensión lectora, donde el énfasis sea el releer, preguntar, selección de ideas principales, ejemplificación, resúmenes y esquemas, que permitan un fortalecimiento progresivo de los niveles de comprensión lectora.

El docente escasamente estimula a los estudiantes a través de estrategias metacognitivas para alcanzar niveles de comprensión lectora, por tanto una mediación que considere la concentración, la memoria, el análisis y síntesis, no se evidencia en lo que se planifica y mucho menos en la operatividad del aula de clase. En énfasis en la ortografía y la entonación se enmarca en un regaño consecuente y la culpa implícita sin elevar una orientación educativa y formativa para superar las barreras manifiestas. Ello hace que en esencia el estudiante de acuerdo con su grado y ciclo, limite el desarrollo de representaciones mentales integrales.

A todo esto se le suma, la escasa vinculación gerencial para direccionar de manera adecuada una situación que deja muy mal parada la institución y su figura rectoral, pues la omisión, el desconocimiento y la escasa ocupación del hecho, hace que la comprensión de lo que se lee en contexto, no sea lo adecuado, y derive expresiones tales como: No existe un dominio lector, no se comprende lo que se lee, el estudiante no reconoce ideas, no asocia, poco entiende, menos enuncia ideas consecuentes con lo que mediamente lee, en fin una realidad que socaba la esencia de formación integral, hechos cotidianos que llevan a la reflexión de las mediaciones pedagógicas que se realizan a diario en la dinámica escolar.

Esta descripción de la realidad deja en entredicho la labor docente en atención a los procesos de comprensión lectora, asimismo resalta la responsabilidad de la didáctica, el modelo pedagógico del docente, su dinámica instruccional y su mínima asociación con una enseñanza en sintonía

con la mediación de procesos cognitivos, por tanto la estimulación cognitiva es mínima y sin ningún impacto favorecedor en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual infiere niveles de atención, comprensión y aplicación en contexto de reducida significación y aplicación social.

Por ello el énfasis de la presente investigación hacia la acción de mediación en la comprensión lectora, la cual tiene como agente protagonista al docente y sus debilidades frente al proceso, no así hacia el estudiante y sus falencias tanto de base, como de proceso, como normalmente se deja ver en las apreciaciones docentes. Es clara la participación y responsabilidad del estudiante, familia, contexto, pero también es claro el rol esencial e inminente del sujeto al cual le refiere la responsabilidad de mediar entre el conocimiento y la realidad contextual y cognitiva de cada aprendiz de primaria, en la cotidianidad del centro educativo Luis Alberto Badillo y sus sedes complementarias.

Por tanto es fundamental ir hacia una pedagogía que reconozca la diversidad de elementos constitutivos de la comprensión lectora, ello infiere direccionar esfuerzos para una comprensión profunda del texto por parte de los estudiantes, lo cual demanda en el lector una serie de procesos cognitivos de diferente nivel, lingüísticos, textuales, inferenciales, metacognitivos, que junto con la interacción e integración con el conocimiento previo del lector, posibilitan una comprensión significativa de lo que se lee. Acciones que deben ser estimuladas desde la enseñanza, de aquí la responsabilidad pedagógica del sujeto mediador en pro de una formación integral.

Con base en los fundamentos tanto teóricos como experienciales, interesa a la presente investigación doctoral hacer un aporte teórico con pretensiones de guiar el proceso de comprensión lectora. El cual consiste en el diseño de un modelo sistémico que permita un orden tanto cognitivo como procedimental de orientación para el mediador del proceso, en justa conexión con estudiantes, familia y contexto, como agentes implícitos en la realidad problema.

En este particular, el engranaje de elementos constitutivos para la comprensión del fenómeno que se estudia, viabilizan el que se diseñe y fundamente un modelo pedagógico, entendido en palabras de Flórez (2005), "...como la representación teórica de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica, es también un paradigma que puede coexistir con otros y que sirve para organizar la búsqueda de nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía" (p.175), ello en razón de evidenciar que tipo ser humano que se pretende formar.

Un modelo entraña pedagogía crítica, reflexiva y argumentativa en favor de la concreción de elementos que constituyen un sistema holístico, que para efectos de la presente investigación el modelo se caracteriza por ser sistémico, pues reconoce una complejidad derivada en los elementos que constituyen el todo integrado. Acciones estas que propician un engranaje de eventos para la conformación de un proceso que para efectos de la presente investigación tiene su esencia en la comprensión lectora de los estudiantes de primaria.

En este todo integrado, participan sujetos, contexto e instituciones que intervienen de manera directa en el proceso de mediación de la comprensión lectora, por tanto, es interactivo y dinámico, lo cual es base para el diseño de un modelo sistémico con características similares en favor de su naturaleza y diversos componentes básicos que requieren un orden que interesa a la presente investigación, de allí la esencia del aporte teórico de la presente investigación.

Ante tal planteamiento es pertinente desde el estudio dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué dimensiones constituyen un modelo pedagógico de base sistémica para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivo en la realidad del centro educativo Luis Alberto Badillo??

¿Cuáles son las concepciones y experiencias que sobre la comprensión lectora expresan docentes y estudiantes del ciclo de educación primaria?

¿Cómo es el proceso de mediación que realiza el docente en favor de la comprensión lectora en el ciclo de educación primaria en contexto de la investigación?

¿Cómo se evidencia la participación de los procesos cognitivos en la acción mediación de la comprensión lectora?

Objetivos de la Investigación.

Objetivo General

Generar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de la educación primaria, asociado a la realidad contextual del centro educativo Luis Alberto Badillo.

Objetivos Específicos.

Conocer las concepciones y experiencias que sobre la comprensión lectora expresan los docentes y estudiantes del ciclo de educación primaria

Interpretar el proceso de mediación que realiza el docente en favor de la comprensión lectora en el ciclo de educación primaria en contexto de la investigación.

Describir participación de los procesos cognitivos en la mediación de la comprensión lectora.

Diseñar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de educación primaria, asociado a la realidad contextual del centro educativo Luis Alberto Badillo. Municipio La gloria, Departamento Cesar, Colombia.

Justificación de la investigación.

Es necesaria una ruptura paradigmática en atención a formas únicas e intransferibles de mediar el acto pedagógico, ello infiere la necesidad de un proceso crítico y reflexivo en los docentes que permita el reconocimiento de las diversas falencias en sus prácticas didácticas y su impacto en la formación integral. Este argumento es base de construcción para la presente

temática de investigación, la cual tienen como protagonistas al estudiante y la comprensión de lo que lee, asimismo al docente ejecutante de un proceso de mediación que debe validarse en favor de los resultados que se obtienen, y por supuesto la familia que tendrá una participación justa, de acuerdo con sus concepciones, saberes y prácticas que sobre el proceso de comprensión lectora destacan en la realidad del centro educativo Luis Alberto Badillo.

En esencia el proceso mediacional solicita de quien ejerce el rol, poseer los conocimientos, las habilidades y las actitudes que le permitan guiar al aprendiz para crear los saberes, acorde con sus necesidades e intereses. Es así como los docentes en su rol de mediadores deben desarrollar las competencias que le permitan integrar en la acción, los saberes que poseen referidos a pedagogía, didáctica, psicología y valores humanos, entre otros; igualmente, los plurales conocimientos teóricos, actitudinales y procedimentales, que posibiliten el apoyo al desarrollo de la actividad intelectual de los aprendices y favorecer su aprendizaje.

De allí la importancia de una efectiva mediación para que la comprensión lectora sea de interés y de reseña positiva para los estudiantes de educación básica. Lejos de actividades con escaso impacto y sin una lógica que permita la asimilación y acomodación de saberes para una aplicación efectiva en contexto de aplicación. Por tanto, se requiere un sujeto medidor que reconozca integralmente los diversos niveles, lingüísticos, textuales, inferenciales, metacognitivos y motivacionales para una efectiva comprensión lectora. De igual manera, el impacto generador desde el orden de la enseñanza y el aprendizaje a través de la estimulación de procesos cognitivos y la creatividad donde intervienen procesos neurológicos, los cuales coadyuvan a la activación de una actividad intelectual que permitirá el aprendizaje y la interpretación a través de la lectura para una comprensión.

El fortalecimiento de la lectura y su comprensión dentro del aula, debe ser una acción gratificante, amena, estimulante, de interés para la estudiante por tanto significativa, por ello se requiere de una mediación como acción

didáctica que apoye los procesos de comprensión y de producción para una comprensión en contexto de la educación básica. Por tanto, el sujeto mediador debe propender a la creación de un ambiente educativo variado, enriquecedor y de estímulo, con materiales diversos de lectura, así como la incorporación de variadas estrategias pedagógicas, psicológicas, motivacionales que impriman un estímulo cognitivo en el aprendiz.

Desde estos argumentos se justifica esta investigación doctoral, por cuanto, permitió interpretar desde la cotidianidad educativa y, en los escenarios escolares las comprensiones, experiencias, significados y vivencias que tienen los docentes del proceso de mediación sobre la comprensión lectora. Además de conocer cómo ejecutan su rol de mediadores y descubrir la forma cómo incide en ello la formación que poseen y reciben los participantes del estudio. En tanto desde el orden institucional, esta investigación tendrá un aporte significativo, pues se aboca a una fuerte realidad pedagógica que es extensiva a todos los agentes educativos, siendo así, la conformación de un modelo pedagógico sistémico tendrá como propósito la orientación del proceso de mediación de la comprensión lectora, donde los sujetos vinculantes serán beneficiados por un aporte teórico que les permita una visión alterna de las formas como vienen realizando su rol formativo.

El proceso indagatorio constituye un aporte teórico, por cuanto permitió profundizar en el discurso de los diferentes postulados teóricos en los cuales se sustenta la actividad docente, para confrontarlos y contrastarlos con la realidad presente en los escenarios del estudio; de esta manera se podrá trascender en el análisis crítico y teórico sobre la mediación de la comprensión lectora.

Desde el punto de vista epistemológico, este proceso investigativo, contribuirá con la generación de teoría y profundización de los referentes teóricos relativos a la mediación, comprensión lectora y ámbito pedagógico. Ello deriva fundamentos que se construyen en la realidad educativa y que permiten una visión teórica alterna que se cruza con la existente, lo cuál valida,

difiere o alterna las bases epistemológicas que orientan la educación tanto en Colombia como en Latinoamérica y el caribe como contexto amplio de intervención y aplicación educativa y social.

En el aspecto metodológico, desde la fenomenología se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado, lo cual sugiere alternativas, teóricas y prácticas, que conlleven una intervención pedagógica de impacto favorecedor. Ello demanda la validación y actualización de un método con lo cual epistemológicamente se logrará la aproximación a un fundamento teórico.

También la investigación doctoral, asume los lineamientos propuestos por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” a través del núcleo de investigación Educación, Cultura y cambio educativo (EDUCA), el cual tiene como propósito el que se propicie la reflexión y el debate acerca de las tendencias que definen la producción teórica en el campo educativo, así como promover espacios de concertación, socialización, reflexión y argumentación de la ciencia, la tecnología, la innovación; a través de la Línea de Investigación Innovación, Evaluación y Cambio Educativo, donde busca investigar la complejidad de los cambios; su interdependencia con la cultura escolar; y el creciente énfasis en el protagonismo de todos los actores comprometidos en el proceso educacional.

Lo anterior, justifica la conformación de esta investigación en tiempos de formación de fuentes altibajo a causa de la pandemia Covid-19, donde el M.E.N (2020), apuesta por un modelo de alternancia referido a la prestación del servicio educativo mediante la conjugación de distintas variables y circunstancias presentes en la operación del mismo, de acuerdo con las posibilidades de la población, de la institución y del territorio, lo cual permitirá situaciones viables para la conformación de la intención de investigación que se pretende.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La teoría cumple el papel fundamental de participar en la producción del nuevo conocimiento, en este sentido, los cimientos teóricos de la investigación para Behar (2009), permiten orientar el estudio desde un enfoque epistémico que señala los hechos significativos que se deben indagar. La teoría, es fundamental porque brinda un marco de referencia para interpretar los resultados de la investigación, pues sin teoría es imposible desarrollar una investigación. Este marco de sustentos guía al investigador para que mantenga su enfoque, es decir, que este perfectamente centrado en su problema y que impida la desviación del planteamiento original. En esta particular, la teoría facilita establecer afirmaciones que posteriormente se habrán de someter a la comprobación de la realidad en el trabajo de campo, proceso que ayuda en la inspiración de nuevas líneas y áreas de investigación.

Como parte del recorrido teórico, la asunción de antecedentes o estudios previos, de acuerdo con Valles (2000), “constituyen un espacio teórico que hace una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación” (p. 82). El antecedente puede indicar conclusiones existentes en torno al problema planteado, lo cual permite un plano de orientación para el estudio en cuestión.

En este particular, figuran los estudios previos de la investigación:

De Lera (2017), realizó una tesis doctoral titulada: Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico. Universidad De León. España. El propósito principal de esta tesis doctoral surge del interés actual por promover la competencia lectora del alumnado de educación primaria, la consideración del proceso de comprensión y los cambios derivados de su valoración educativa. En la actualidad, la enseñanza ya no se

centra en la memorización de contenidos, sino que va un paso más allá y se basa en la capacidad de comprender lo que se lee, de modo que el significado del texto se construye influido por las habilidades cognitivas y metacognitivas del lector. Por tanto, es evidente que la comprensión lectora juega un rol clave en el aprendizaje de los alumnos y en su rendimiento académico, siendo un determinante básico de su éxito escolar, y también, en cierta medida, profesional. Por ello, no es de extrañar la gran preocupación que el dominio de la comprensión lectora por parte del alumnado tiene en las diferentes Administraciones Educativas en el contexto español

Este estudio intenta no sólo contribuir a la mejora de la competencia lectora del alumnado de 5º y 6º de Primaria, si no también, avanzar en el desarrollo del conocimiento científico en torno a la instrucción estratégica, avanzando en su estudio componencial, centrado específicamente en la posible determinación de los puntos clave de su eficacia a nivel de diseño instruccional. Por este motivo se analiza de forma comprensiva la eficacia comparativa de dos enfoques instruccionales centrados en el desarrollo de las mismas estrategias de comprensión lectora, pero a través de dos enfoques instruccionales, que obviamente conducen al desarrollo de diferentes variables en el alumnado que pudieran resultar claves en su crecimiento como lector; lo que podría ser importante para avanzar en una teoría sobre el desarrollo de la comprensión lectora.

Para esta investigación metodológicamente se realizó una búsqueda documental y la revisión teórica necesaria para ahondar en la variable comprensión lectora. Luego bajo acción cuantitativa, se hace el acercamiento al trabajo de campo y derivar datos que al ser contrastados, enuncian las siguientes conclusiones: la práctica instruccional de la comprensión lectora en el aula, basada en el uso de libros de texto, parece no ajustarse a las evidencias científicas a nivel instruccional, siendo necesario un mayor énfasis en las estrategias de comprensión lectora, principalmente antes y durante la

lectura, y una transferencia de las prácticas instruccionales de efectividad empíricamente probada al ámbito escolar.

El conocimiento metacognitivo del alumnado en relación a las estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después de la lectura, no se incrementa significativamente de la Etapa de Educación Primaria a la Secundaria. Solamente en algunas estrategias puntuales se obtiene un patrón claro en el que el alumnado de mayor edad muestra un mayor énfasis y uso de las mismas frente a los cursos previos, tales como: subrayar y lectura lenta (durante la lectura) y releer y seleccionar ideas (después de la lectura).

El alumnado de Primaria y Secundaria conoce una mayor diversidad de estrategias de comprensión lectora correspondientes al después de la lectura, que referentes al antes y al durante la lectura; si bien en todos los casos el uso percibido que se da a las estrategias de comprensión lectora, independientemente del momento, es bajo tanto en alumnado de Primaria, como de Secundaria.

La investigación doctoral antecedente, destaca aspectos de la comprensión lectora de vital interés para el presente estudio, entre ellos la influencia de las habilidades cognitivas que se deben desarrollar en los estudiantes para que su capacidad de comprensión se fortalezca, de allí la importancia de un marco de estimulación a través de estrategias de comprensión, antes, durante y luego de la lectura. Ambas investigaciones consideran a los estudiantes de primaria y secundaria, como sujetos fundamentales para el fortalecimiento de la comprensión lectora, lo cual tendrá significativamente un impacto en su recorrido académico escolar y su posterior avance a la universidad, pues una efectiva comprensión lectora, se constituye en el punto de partida de un excelente recorrido académico y profesional de impacto favorable en la sociedad.

Mengual (2017), desarrollo una tesis doctoral, la cual se titula, Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5to y 6to de educación primaria.

Universidad Complutense de Madrid. Para el autor de la investigación, en las culturas desarrolladas, el aprendizaje de la lectura es temprano y se llega a automatizar de tal manera que, una vez adquirida, se realiza casi inconscientemente. Esta actividad compleja desde el punto de vista cognitivo, es la llave de acceso a la cultura, herramienta fundamental para la adquisición de conocimientos y base de los aprendizajes escolares. Por eso, quienes no han tenido la oportunidad de aprender a leer se encuentran en una situación de desventaja respecto al conocimiento y el aprendizaje.

El presente trabajo pretende como propósito, aportar luz en el conocimiento de los procesos que subyacen a la comprensión lectora, de manera que contribuya a orientar correctamente la enseñanza de esta competencia tan importante en el contexto académico. Una vez demostrada la implicación de los procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales en la lectura se realiza una investigación empírica con alumnado de 5º y 6º de Primaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, pertenecientes a seis colegios, dos públicos, dos concertados y dos privados.

Este estudio cuantitativo, expresa los siguientes objetivos: determinar si existe relación entre las tres variables principales del estudio (Metacomprensión, Comprensión Lectora e Inteligencia Emocional) y explorar la capacidad predictora de la Metacomprensión y de la Inteligencia Emocional a la hora de explicar el rendimiento en tareas de Lectura Comprensiva. Otros objetivos de la investigación son la exploración del rol del sexo y tipo de colegio en las variables principales del estudio. También, se determina en qué medida el profesorado posee un buen conocimiento del proceso lector de su alumnado y si éste es capaz de predecir el rendimiento. Para el estudio se administraron tres instrumentos a los 535 participantes: la Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA; Puente, Jiménez y Alvarado, 2009); el texto “Los Esquimales” de la Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC-SE; Ramos y Cuetos, 1999); y el Emotional Quotient Inventory Youth Version; (EQ-i; Bar-On y Parker, 2000). Todos ellos tienen propiedades psicométricas adecuadas que garantizan su

fiabilidad y validez. Así mismo, se pidió al profesorado que contestara a un breve cuestionario sobre la competencia lectora de su alumnado.

Las principales conclusiones son que existe correlación significativa entre las tres variables centrales del estudio. Así mismo, el análisis de regresión múltiple permite concluir que la metacomprensión y algunas dimensiones de la IE son predictoras de la comprensión lectora. Se comprueba que altos niveles de metacomprensión se relacionan con mejores resultados en comprensión. Esta correlación se intensifica en el subgrupo de alumnado con algún tipo de necesidad especial de apoyo educativo. De la misma manera, los resultados reflejan que altas puntuaciones en inteligencia emocional se relacionan con mejor desempeño en la prueba de lectura comprensiva. En cuanto a las diferencias por sexo, los resultados no son concluyentes debido a que no siempre obtiene las puntuaciones más altas el mismo sexo y, en ocasiones, las diferencias no son significativas.

En la variable metacomprensión no se observan diferencias significativas entre el alumnado de los tres tipos de colegios. En inteligencia emocional tampoco se encuentran diferencias en el índice total, aunque sí se perciben diferencias en las dimensiones Intrapersonal, Estado de Ánimo y Adaptabilidad. En cuanto al conocimiento que el profesorado tiene sobre el proceso lector de su alumnado se demuestra que éste es muy preciso y que, además, es capaz de predecir tanto el nivel de metacomprensión como el desempeño en tareas de comprensión de su alumnado.

El estudio antecedente, muestra el papel clave de la metacomprensión en la lectura para que se produzca comprensión y consecuentemente, se pueda aprender de los textos, razón que interesa al presente estudio. La investigación hace un aporte fundamental al estudio en avance, al detallar que los factores emocionales inciden en el proceso lector, interactuando con los procesos cognitivos, de allí la sugerencia por parte de la investigación, de enseñar y entrenar la metacomprensión y las habilidades emocionales,

proceso este que implica al docente y su acción de enseñanza frente al aprendizaje de la comprensión lectora en la realidad de la educación primaria.

Battigelli (2015), desarrollo, una tesis titulada, Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Universidad de Córdoba. España. La situación problemática que originó el desarrollo de la presente tesis doctoral, está vinculada con una serie de inquietudes que giran en torno al quehacer docente. Entre estas inquietudes se encuentra el hecho de mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y sus procesos de comprensión lectora, como futuros profesionales que ejercerán la enseñanza de lenguas extranjeras, a objeto de que sean capaces de procesar, de manera más eficiente y a través de estrategias efectivas, el discurso escrito en inglés y su comprensión. Ello con el fin último de contribuir a convertir a estos participantes en sujetos activos en el proceso de aprender.

Lo que se persigue es que el estudiante reconozca qué mediante el dominio de una serie de estrategias metacognitivas, puede ser capaz de autorregular su actuación en respuesta a las demandas de la tarea y de la situación, llegando a convertirse en un alumno estratégico, reflexivo, autónomo y capaz de desarrollar aprendizajes significativos. Objetivo éste que se encuentra plasmado en los principales proyectos universitarios nacionales e internacionales sobre la formación del estudiante universitario requerido por la sociedad del siglo XXI.

Por tanto, el presente estudio estuvo orientado a proponer un conjunto de estrategias que contribuyan a mejorar el procesamiento del discurso escrito en inglés, durante las diferentes fases de lectura, en el marco de una metodología cognitiva. La investigación estuvo dirigida a estudiantes de Lectura y composición inglesa de Idiomas Modernos de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia, durante los periodos lectivos de 2013 y 2014. La presente es una investigación cuali- cuantitativa, de tipo investigación-acción, documental,

descriptiva y aplicada, con un diseño bibliográfico, pre-experimental, transaccional de Campo. Como instrumento de recolección de datos se aplicó un pre test, un programa de intervención pedagógica y un post test a una muestra poblacional de 27 alumnos de la mencionada asignatura, para identificar las estrategias de comprensión lectora empleadas por los estudiantes. Procesada la información estadísticamente, los resultados fueron analizados, interpretados y discutidos en relación con las bases teóricas establecidas.

Con el análisis de los datos se concluyó que el diseño de una intervención educativa facilitará la puesta en marcha de la propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas desarrollada para tratar de resolver los problemas de comprensión lectora en estudiantes universitarios que estudian el idioma inglés como una lengua extranjera. Es estudio antecedente es vinculante con la presente investigación, pues tiene como centro de investigación la comprensión lectora, la cual se apoya en actividades metacognitivas para su fortalecimiento. Aspectos de interés para la presente investigación.

También, Inga (2015), detalla una investigación doctoral, la cual se titula Metacompreensión lectora y macroestructuras semánticas de textos escritos en estudiantes del sexto grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del centro del Perú. En este sentido se destaca, que la comprensión lectora como tal, es una herramienta valiosa que sirve para desarrollar aprendizajes necesarios desde la educación básica, por ello, su desarrollo didáctico debe emplear estrategias efectivas que permitan lograr resultados eficientes en esta competencia.

Es una investigación no experimental con nivel explicativo, el problema es el bajo desempeño de la comprensión lectora en los estudiantes de nuestro país, particularmente de nuestra localidad. La interrogante fue: ¿Cómo contribuye la metacompreensión lectora en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos, en los estudiantes del sexto

grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo? El objetivo fue: Conocer la contribución de la metacompreensión lectora en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos. Se empleó el método científico descriptivo. El diseño fue causal comparativo y las técnicas empleadas fueron el fichaje y la encuesta. La muestra estuvo representada por seiscientos sesenta y un estudiantes de instituciones educativas estatales y privadas de los distritos de El Tambo, Huancayo y Chilca. Mediante el resultado de la estadística descriptiva e inferencial se arribó a la siguiente conclusión: La metacompreensión lectora contribuye de manera favorable en la representación de macroestructuras semánticas de textos escritos, en los estudiantes del sexto grado de educación primaria de la ciudad de Huancayo.

El estudio previo que se considera, tiene como objeto de estudio el nivel mayor de comprensión lectora, asociado a la metacompreensión. Para lo cual un marco didáctico estratégico por parte del docente que enseña es fundamental, allí la vinculación, pues para el presente estudio, se toma como referente la mediación del docente, acciones estas que dejan clara en ambas investigaciones, el rol fundamental del sujeto docente para la mediación efectiva de la comprensión lectora en niveles de educación primaria.

Rodríguez, Calderón, Leal y Arias (2016), realizaron un artículo científico: Uso de estrategias metacompreensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. Revista Folios. Universidad Pedagógica Nacional. Deviene de una investigación, la cual indagó el efecto de una intervención en aula usando la metacompreensión con énfasis en la formulación de autopreguntas, en la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de tercero y cuarto grados de primaria. La comprensión lectora se entendió como proceso que relaciona contenido, texto e inferencias, facilitada por la metacompreensión, o uso de actividad metacognitiva en el trabajo de comprensión lectora.

Este estudio es una investigación de orientación empírico-analítica de alcance explicativo que utiliza técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas.

Utiliza un diseño cuasi-experimental, porque maneja evaluaciones previas y posteriores a un programa implementado y tiene un grupo de intervención (que trabaja con las estrategias en aula de metacomprensión implementadas por las tres primeras investigadoras autoras en este reporte) y un grupo de comparación (que sirve de control, en el cual otros docentes de la institución realizan la instrucción que habitualmente siguen en la enseñanza del español como primera lengua).

Participaron dos grupos de estudiantes de tercero y cuarto grados: el grupo de intervención (que tuvo una evaluación inicial, un trabajo de aula en metacomprensión formulando autopreguntas y una evaluación final) y el grupo de comparación (que tuvo una evaluación inicial, el trabajo de aula que venían siguiendo habitualmente con sus docentes y una evaluación final). Se aplicó la prueba de comprensión lectora Comprensión Lingüística Progresiva (clp, Alliende, Condemarín y Milicic, 2004) y el cuestionario sobre estrategias metacomprensivas en la evaluación inicial y final con ambos grupos. Dicha información se complementó con datos de entrevistas (aplicadas una sola vez) a otros docentes (que no eran los investigadores) que también laboran en la institución educativa, con el fin de conocer la perspectiva que ellos tenían sobre comprensión lectora, que pudiese respaldar sus prácticas de enseñanza de la lectura. Los resultados mostraron aumento en las puntuaciones en comprensión lectora y diversificación de las estrategias metacomprensivas solamente en el grupo de intervención, y diferentes concepciones de los demás docentes sobre la comprensión lectora, que no relacionaron con estrategias metacomprensivas.

El presente artículo científico de vital conexión con el estudio que se desarrolla, destaca la estimulación cognitiva para llegar a nivel de metacomprensión, donde la labor de enseñanza y de aprendizaje con énfasis en estrategias específicas tienen un efecto significativo en el fortalecimiento progresivo de la comprensión lectora. De allí la importancia de un estímulo a los procesos cognitivos, donde la impronta de razonamiento lógico y de

aplicación a través de la asimilación, acomodación y aplicación de saberes y nuevos conocimientos, tendrá el efecto esperado en el aprendizaje de los estudiantes.

Lo axiológico de la Investigación para una construcción ética

Las ciencias sociales, y por ende la educación, se nutre del comportamiento humano. La dimensión axiológica se inclina por el aprecio por el ser, pues hace que la realidad valorativa sea propia de los sujetos. Por tanto, los valores, aunque intangibles, constituyen la posibilidad de concretar el comportamiento de los seres humanos. En tanto, la puesta en marcha de los valores logra formar parte de ese enfoque real que configura a la persona humana, los cuales le permiten enfrentar con autonomía los eventos propios de la convivencia, en este caso escolar.

Al respecto, los valores están presentes en la acción de mediación, pues siendo social, alude el intercambio donde la ética y los valores actúan en su construcción, en tanto dicha interacción se establece con las personas significantes del entorno educativo, familiar y comunitario, quienes en un momento dado intervienen en forma consciente o inconsciente, con el objeto de asistirlos en la construcción conjunta de saberes. Los docentes y aprendices reciben del contacto societal, infinidad de información que procesan y convierten en sus experiencias previas, que transformarán en nuevos conocimientos, con la ayuda del entorno social, de allí acciones axiológicas relacionadas al respeto, la autonomía, la responsabilidad, la cooperación que se tejen en la mediación en pro la formación integral de los estudiantes de la educación básica.

En tanto, la educación tiene que ir más allá de encarar el desarrollo del aspecto intelectual, puesto que debe enfrentar el problema de una cultura en expansión la cual es solidaria, es un modo de abrazar al otro, y en ese mismo abrazo reconocerse uno mismo, todo ello según Camp (2004) "no puede, ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética, que es la primera prioridad de la cultura humana universal" (p.45). Entonces la ética como principio que

orienta los valores en los sujetos es base de edificación de la formación en cada sistema educativo y por ende construcción social. Siendo así la educación demanda y aplica sobre valores que son validados por cada estudiante en familia, y que en esencia constituyen un conglomerado social donde los valores son definitorios en la interrelación sujeto y sociedad.

La dimensión axiológica se inclina por el aprecio por el ser, pues hace que la realidad valorativa sea propia de los seres humanos. Por tanto, los valores, aunque intangibles, constituyen la posibilidad de concretar el comportamiento de los seres humanos. Por consiguiente, la puesta en marcha de los valores para Delval (2002) “logra formar parte de ese enfoque real que configura a la persona humana, los cuales le permiten enfrentar con autonomía los eventos propios de la convivencia” (p.5). En tal sentido, desde la investigación se requiere en los sujetos educativos intervinientes del proceso educativo (docentes, estudiantes, familia y comunidad en general), la adquisición del compromiso en los procesos que desarrolla, es decir, un plano ético que consolide la educación para una mediación de la comprensión lectora, donde cada agente desarrolle su rol ajustado a principios éticos y morales que permitan una efectiva formación integral desde la mediación pedagógica en los estudiantes de educación primaria y secundaria.

Lo ontológico y Epistemológico del Objeto de Estudio.

La investigación busca un acercamiento paradigmático que permita el reconocimiento de la mediación para la comprensión lectora como objeto de estudio, para tal fin, desde un orden ontológico el énfasis es al estudio del ser, las relaciones entre los entes o la relación entre un acto y sus participantes, para que se reconozca el objeto de estudio tal cual es y no de otra manera de acuerdo con sus esencia y naturaleza. Para ello:

Dimensión Ontológica.

La labor del docente se dirige hacia una mediación con impacto en el aprendizaje de los estudiantes en la diversidad de niveles y contextos educativos, por tal fin el énfasis es hacia la mediación, por tanto ¿cómo es

ontológicamente la mediación?, en primera instancia, Grenet (1970) expresa, “ la filosofía empezó, y así debía empezar, reconociendo que los seres no son simples, sino complejos, y procurando discernir los principios de que están compuestos” (p.30), desde lo expresado, se pueden inducir que la mediación es compleja. La asunción de la complejidad se sustenta en las múltiples relaciones que se conjugan para dar cuenta de su esencia. Es decir, las relaciones desde lo social, lo cognitivo y lo pedagógico, son variadas y disímiles.

En particular, la mediación es una acción compleja por la variedad de dimensiones que le constituyen y le dan forma, tales como: lo cognitivo, lo curricular, lo institucional, lo sociocultural, también lo pedagógico, didáctico e histórico, Además es compleja porque se relaciona con la formación inicial del docente, también con su formación permanente, en fin en cada momento pedagógico del recorrido académico del docente en la diversidad educativa.

En este recorrido complejo en favor de la formación, esta dimensión se especifica en la forma y naturaleza de la enseñanza mediada, la cual incluye aspectos de la cultura escolar, entre los que se encuentran los conocimientos y valores que ejercen influencia sobre la sociedad, la educación y el rol que deben desempeñar los profesores. Por su parte, el proceso de mediación se determina por el movimiento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes bajo la dirección del docente hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la formación científica del mundo con la aplicación consecuente con la práctica, lo cual implica la transformación gradual de los procesos y cualidades psíquicas de la personalidad del individuo, la cual le caracteriza como un proceso dinámico.

Visto así, la mediación pedagógica como actividad social y proceso de interrelación de docentes y estudiantes permite la adquisición e individualización de la experiencia histórico-social en la cual estos se aproximan gradualmente al conocimiento desde una posición transformadora. En relación con ello, Gimeno (1999) considera que “el alumno/a aprende

modos de comportamiento e interacción, contenidos, desarrolla actitudes sociales y habilidades cognitivas, desde su participación en la vida social del aula, como por la realización individual o compartida de las tareas académicas; de allí la mediación docente” (p. 94).

La mediación, se asume como actividad práctica social desde el mismo momento en se acepta la interacción con los estudiantes. En tanto, la labor docente supone creencias y concepciones preconcebidas. Ball (1997) adscribe a la educación desde lo que denomina “ideología de la enseñanza mediada”, al afirmar que es

...un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. Incluirá una caracterización de la sociedad y del papel y las funciones de la educación en el conjunto social más amplio. También habrá supuestos sobre el carácter de las tareas que deben realizar los profesores, las habilidades y técnicas requeridas y las ideas sobre cómo es posible adquirirlas y desarrollarlas. Finalmente, la ideología contendrá criterios para evaluar el rendimiento adecuado tanto del material sobre el que los profesores “trabajan”, esto es, los alumnos, como para la autoevaluación y la evaluación de las personas dedicadas a educar. En síntesis, una ideología de la enseñanza involucra una amplia definición de la tarea y un conjunto de prescripciones para realizarla, todo ello en un plano relativamente alto de abstracción (p. 31).

La concepción de enseñanza mediada desde una perspectiva de ideología, le confiere solemnidad y realce a los elementos que en ella se involucran. Mediante esta concepción se asume la naturaleza ontológica de la enseñanza mediada desde las partes que se imbrican de manera interrelacionada, cada una de las cuales constituye una pieza fundamental en el engranaje sistémico complejo que le otorga supremacía. De esa manera, en la mediación ontológicamente, confluyen elementos de carácter cognitivo y valorativo que alientan el proceso de enseñanza para enaltecer al sujeto desde

el desarrollo de sus potencialidades y la valoración de sus cualidades individuales y sociales como parte de un sistema. Entonces, ontológicamente, la mediación se caracteriza por ser socialmente compleja, sistemática, progresiva y transformadora, desde la asunción humana y constructiva que se propone cognitivamente lograr en el estudiante, además, se le considerara como una acción real, existe y se valida desde su aplicación.

En atención a lo expuesto, asumir la investigación que se pretende desde un nivel ontológico tiene implícito ahondar en el concepto de hombre y de educación que da sentido a la mediación pedagógica, pues el objeto de la educación es el hombre, concebido como una unidad biopsico-espiritual, abierto a la trascendencia, es decir, entendido como persona, y como tal un ser único, irrepetible, sujeto de derechos y deberes inviolables, y que le da sentido a una construcción social desde sus actuaciones en la educación.

Desde lo Epistemológico:

La mediación actúa en atención a una reelaboración social, por tanto una construcción social de relaciones humanas en favor de la formación. Epistemológicamente, el propósito que orienta esta investigación demanda el desarrollo de constructos en torno a las teorías relacionadas con la problemática, con el fin de elaborar un entramado conceptual tendente a su comprensión e interpretación. Por tanto, emergen concepciones de mediación (compleja, subjetiva, dinámica, contextual), que reaccionan ante la visión tradicional de la misma.

En este sentido, epistemológicamente, la investigación está en relación con el conocimiento. ¿Cómo se realiza el abordaje y la problematización de la realidad? ¿Cuál es la lógica del conocimiento? Se trata de acercarse al razonamiento de la realidad como totalidad articulada y en movimiento, en donde el proceso de mediación pedagógica juega un papel primordial. De allí que la investigación se sustenta epistemológicamente en dos cimientos paradigmáticos: de base sistémica y constructivista.

En este sentido, en un sistema se da un conjunto de unidades interrelacionadas, de modo que el comportamiento de cada parte depende del estado de todas las otras, pues todas se encuentran en una estructura que las interconectan (Bertalanffy, 1981). Estos elementos relacionados entre sí constituyen una determinada formación integral no implícita en los componentes que la forman.

El modo como se abordan los objetos y fenómenos en el paradigma sistémico no puede ser aislado, sino que tiene que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos sino un conjunto de ellos que se encuentran en interacción de manera integral, que producen nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad. Para Martínez (2012), lo sistémico se traduce en un nuevo paradigma científico, una teoría formal, y como tal “implica una nueva forma de pensar, de mirar al mundo y metodología innovadora” (p. 80).

En este sentido, el proceso mediador docente, se organiza sobre bases científicas y con un carácter sistémico, que se establece con un criterio lógico y pedagógico, de tal manera que se pueda lograr la máxima efectividad en la construcción de los conocimientos y en el desarrollo de habilidades. Esta organización se apoya en leyes didácticas que expresan las relaciones de este proceso, con el contexto social y las interacciones entre sus componentes (teorías, contenidos, método, evaluación). La integración de estos componentes conforma un sistema (del proceso mediador docente), constituido por varios subsistemas que representan distintos niveles.

El paradigma sistémico apoya la investigación, donde no existe una verdad única, con el fin de comprender adecuadamente el mundo que nos rodea. Bajo esta perspectiva, según Martínez (2006), la realidad que concibe el observador que aplica esta disciplina se establece por una relación muy estrecha entre el objeto o fenómeno que se observa, de manera que su realidad es producto de un proceso de co-construcción entre el investigador y

la realidad que se observa, en un contexto y tiempo determinado, constituyéndose dicha realidad en algo que no es externo para quien investiga.

En tal sentido la mediación pedagógica para la comprensión lectora se asume como un subsistema, que al relacionar con los procesos cognitivos, genera otro orden de subsistema que engrana la consolidación del todo. Es decir, el reconocimiento de la mediación pedagógica para la comprensión lectora con énfasis en la estimulación cognitiva y la creatividad; un sistema complejo que detalla un sinfín de elementos que permiten un todo integrado que interesa a la presente investigación, para su acercamiento a contexto y campo donde ocurren los fenómenos que se cuestionan, en virtud de un aporte que integre el todo y propenda un entendimiento con las mismas características.

También desde el constructivismo, para Crotty (1998) para "... las consideraciones epistemológicas que se centran exclusivamente en la actividad de la mente individual para generar significado" (p. 58). El término constituye una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y cómo se modifica el conocimiento.

Por tanto, el ser humano realiza constantes esfuerzos activos con la finalidad de interpretar la experiencia, busca propósitos y significados a los acontecimientos que les rodean, y el conocimiento representa una relación directa del individuo con el mundo que experimenta. Entonces, a través del paradigma constructivista se provee una alternativa al concepto mismo de conocimiento y de conocer, en la que el conocimiento no es un objeto finito, sino una acción o un proceso de construcción situada y social.

El constructivismo como posición epistemológica se refiere al ser de las cosas, a como suceden. Para Vygotsky (1987), el constructivismo es "...una teoría de transmisión cultural, como también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana, es decir, la educación no es solo dominante en el desarrollo cognitivo, sino también, es la esencia de la actividad sociocultural" (p.21)

De allí que el papel del sujeto mediador, en la educación básica colombiana (ciclos primaria y secundaria), no es solo de transmisión de conocimientos. Su función consiste en crear condiciones adecuadas para que el estudiante, en interacción con el propio docente, con apoyo en herramientas y material instruccional y otros elementos mediadores de saberes, favorezca la construcción personal.

En este sentido la construcción de saberes responde a una acción en colectivo, que se apoya en la teoría crítica, pues tal como lo refiere Horkheimer (1974) “la teoría esbozada por el pensar crítico no obra al servicio de una realidad ya existente; solo expresa su secreto” (p.248). En tal sentido, pensar críticamente y reflexionar la actividad científica, propende el descubrir de la función social. Por tanto, la función mediadora es un obrar social, que busca la formación de otros sujetos. Para lo cual la criticidad, la reflexión el cuestionamiento, la vinculación, la interrelación, el cuestionamiento y la actuación en pro y para el fin educativo, son acciones sociales que se construyen en la dinámica que interesan a la presente investigación desde sus cimientos paradigmáticos.

Entonces, en atención a la interacción social en la mediación docente y niños que interesa a la presente investigación se tiene la posición de Vygotsky (1984),

Por mediación de los demás, por mediación del adulto, el niño se entrega a sus actividades. Todo absolutamente en el comportamiento del niño está fundido, arraigado en lo social. De este modo, las relaciones del niño con la realidad son, desde el comienzo, relaciones sociales (p.281).

El desarrollo intelectual de las personas, no puede pensarse independiente del medio social, en el que está inmersa la persona. Es por ello que las funciones psicológicas superiores, se forman primero a partir de la interacción social que tienen los niños, con las personas significantes de su entorno, de ellas y con ellas aprende diversidad de saberes que luego internaliza. En la convivencia e intercambio con las personas, los niños

aprenden las pautas o normas culturales, el lenguaje, los valores, entre otros procesos psicológicos superiores, que luego de internalizarlos, insertarán en su cotidianidad. En palabras del precitado autor, la internalización es el proceso donde una actividad que se realiza en el plano externo entre las personas, pasa a hacerse en el plano interno.

En concordancia con lo expresado, el paradigma constructivista refuerza la investigación en un intento por explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, apoyado en la construcción de que una persona que aprende algo nuevo lo asocia con sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Esto lo puede lograr a través del lenguaje como herramienta cultural de aprendizaje, con el que el individuo construye su conocimiento porque es capaz de leer, escribir, preguntar a otros y preguntarse a sí mismo, sobre aquellos asuntos que le interesan pues literalmente se ha enseñado al sujeto a construir el conocimiento a través del diálogo continuo con otros seres vivos.

Teorías que sustentan la Investigación.

Teóricamente, la investigación se apoya en la enseñanza constructivista para Araya, Andonegui y Alfaro (2011), “el sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que esta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad” (p.51). De modo que la presente investigación doctoral se apoya en una de las perspectivas teóricas del constructivismo, como es la enseñanza constructivista, la cual se concibe como el proceso mediante el cual se ayuda, se apoya y dirige al estudiante en la construcción de conocimientos.

En este transitar, la tarea de revisión y modificación demanda que los docentes se involucren directamente en ella para que conozcan en profundidad las incipientes exigencias que impone el currículo y, con este, el diseño e implementación de estrategias pedagógicas efectivas de aplicarse en la enseñanza para un efectivo aprendizaje.

Desde esta visión teórica, la acción de mediación para la comprensión lectora, debe enfocar su actuar hacia un proceso de enseñanza desde una perspectiva transaccional constructivista, tal como proponen Goodman (1986). Para el autor, en cuanto al rol del docente, las principales premisas de esta perspectiva afirman que: a) la enseñanza implica una transacción y constituye un proceso social, activo y complejo; b) la enseñanza convoca procesos cognitivos complejos que los docentes facilitan en un contexto determinado, y que se desarrolla y afianza en los estudiantes mediante la interacción social con un adulto, como los docentes, o con sus pares más capaces, como otros estudiantes; c) la enseñanza exige el compromiso de las personas involucradas en el proceso, como docentes y estudiantes, entre quienes se suscita una negociación y mediación del contenido y de las actividades; d) la enseñanza debe concebirse alrededor del estudiante como centro del proceso.

Dentro del modelo transaccional constructivista, la mediación y su didáctica, es decir, las estrategias de enseñanza involucradas juegan un papel importante, ya que a través de ellas los docentes pueden llevar a cabo actividades que conlleven el logro de los objetivos o competencias planteadas en los diferentes momentos didácticos. Para Oxford (2001), “las estrategias son acciones específicas que realizan los docentes en el aula de clase, con el propósito de favorecer en los estudiantes un aprendizaje más fácil, rápido, efectivo, autodirigido y que se pueda transferir a situaciones nuevas, diferentes y auténticas” (p.83). De allí su importancia y la tarea pedagógica, ante la búsqueda y revisión constante de las estrategias aplicadas en las aulas de clase en favor de una educación para la aplicación en contexto, que sea útil para el sujeto y de impacto favorable en lo social.

Este modelo transaccional constructivista sugiere que las necesidades de los estudiantes orientan a los docentes a la selección de los diferentes elementos lingüísticos, temáticos o funcionales para la posterior implementación en clase. La responsabilidad del docente, entonces, es la de servir de mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje y de negociador

de las actividades que se llevan a cabo dentro de este proceso. La aplicación de las estrategias de enseñanza persigue propiciar el uso instrumental de la lengua y promover interacciones dentro del aula.

Teoría del Trabajo Colaborativo.

Toda práctica de enseñanza requiere teorías que fundamenten su aplicación e impacto de realce. En este sentido, sólo cuando maestros y aprendices parten de la experiencia que les proporciona la vivencia del trabajo colaborativo, podrán acercarse a la construcción del conocimiento.

Tomando como antecedente el movimiento de Escuela Nueva y la práctica pedagógica (Dewey y Freinet), así como las teorías sobre los grupos humanos y los aportes de (Lewin, Rogers y Lobrot), el trabajo colaborativo es considerado como uno de los 29 enfoques exitosos para mejorar la enseñanza de acuerdo con el documento What Works (lo que funciona), un compendio de metodologías exitosas recopiladas por el Departamento de Educación de Estados Unidos (1987), lo cual permitió su aplicación y validación en varios países de impulso efectivo para la educación de sus pueblos.

Esta metodología de engranaje, para Delgado (2015), es un compromiso unánime, que posibilita la conexión de personas que trabajan por una meta común y genera nuevas expectativas de desarrollo profesional; para Artunduaga, Freile y Mora (2018), “el trabajo colaborativo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece la solidaridad y el respeto mutuo, a la vez que reduce el aislamiento. Todos los estudiantes que trabajan en equipo favorecen de manera integral su desempeño académico” (p. 72).

Para Zañartu, (2003) afirma que la comunicación asertiva es fundamental en el trabajo colaborativo, ya que este se basa en el diálogo y la negociación; asimismo manifiesta que la mejor forma de aprender es trabajar en conjunto, siendo la comunicación la base para aprender de otros. Toda comunicación que se produce en los trabajos colaborativos, ayudará a que el grupo se integre, posibilitando la culminación de las actividades que el docente propone y retroalimentando el saber para favorecer el proceso de enseñanza

y aprendizaje. De igual forma Rayón (2011) argumenta que es importante que las personas se centren más en el beneficio colectivo que en el individual, por lo cual, el conocimiento de cada integrante del equipo es el resultado del trabajo colaborativo.

Esta forma de aprendizaje de acuerdo con Ferreiro (2006) destaca:

1. El trabajo de liderazgo del docente y la asunción de un liderazgo por parte de los estudiantes. La dinámica didáctica implica que cada estudiante dinamice una dirección estratégica de los hechos educativos que se destacan.

2. La creación y funcionamiento de las comunidades de aprendizaje de maestros que garanticen un trabajo en colectivo y colaborativo.

3. Una forma didáctica de organizar los aprendizajes, donde la promoción del trabajo en equipo, la operatividad de procesos cognitivos, la toma de decisiones y la didáctica para la acción de aprendizaje, constituyen la esencia de la educación basada en forma como aprenden los sujetos asistidos por la mediación docente.

Metodológicamente, el trabajo colaborativo es considerado por Delgado (2010), “como parte del conjunto de métodos, técnicas, y estrategias de enseñanza que facilitan la participación y la dinámica en el aula de clase” (p. 54). Esta forma de ordenar el aprendizaje intensifica la interacción entre los estudiantes de un grupo, de manera que cada uno aprenda en total interacción comunicacional y vivencial desde sus experiencias iniciales y la nueva información que se presenta. El trabajo colaborativo favorece valores y actitudes, no se trata de memorización, es una forma de crear estado de ánimo y actitudes favorables en pro del aprendizaje.

Para Ferreiro (ob.cit), son tres los elementos principales que justifican el empleo del trabajo colaborativo como didáctica ante los retos de la escuela nueva y su organización pro activa y de participación. Un primer elemento que justifica, es que posibilita la verdadera participación y colaboración de los educandos en su proceso de construcción del conocimiento. Se preocupa y

atiende el desarrollo de la actividad psicológica interna del sujeto que aprende, y considera la estrecha relación entre uno y otro tipo de actividad.

El segundo elemento es el tipo de relaciones que el aprendizaje cooperativo privilegia en el aula de clase y el resto de la institución, no solo entre estudiantes, sino también entre maestros y estudiantes y entre maestros en pro de la colaboración entre pares. Un tercer elemento tiene que ver con el maestro, el cual debe potenciar sus competencias en pro de la tecnología y la dinámica actual de los noveles aprendices. Es fundamental un docente investigador de procesos vinculantes que fortalezca ambiente de aprendizaje significativo y propio de un proceso de formación cambiante y en constante resignificación.

Entonces, desde la acción de mediación en favor de una enseñanza para un aprendizaje de impacto eficaz, la colaboración y cooperación implica un compartir como experiencia vital, para Kelly (2002):

En la formación, se trata de trabajar juntos (profesor-estudiante), para lograr metas compartidas, resultados que beneficien el rol docente y las necesidades de los educandos, para ello es fundamental un conjunto de técnicas, métodos y estrategias de base participativa y dinámica donde se reconozcan fortalezas y debilidades, ello permite un encuentro de saberes y fortalecimiento de competencias (p.79).

Las experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo hacen sensibles a los educandos sobre comportamientos deseados por otros y por ende en razón de la sociedad, para que sea posible la incorporación progresiva de comportamientos que respondan a expectativas de formación y de aplicación social. Por tanto, ir hacia vivencias reiteradas de trabajo colaborativo hace posible el encuentro de saberes docente-estudiantes que permitan una mediación de participación, de reconocimiento y refuerzo constante en favor de una construcción tanto cognitiva como procedimental que tiene como meta la comprensión lectora en la educación primaria.

Teoría referente a la comprensión lectora

Macuc, (2013) propone tres teorías relacionadas con la comprensión lectora según la noción de comprensión, lector y texto:

a) Teoría Lineal

Noción de Comprensión: Leer consiste en transformar signos gráficos en significados, enfatizando los procesos de reconocimiento de lo escrito. La lectura se concibe como proceso perceptual directo y lineal, mediado por una transformación, que produce un código lingüístico y es tratado por el cerebro como un proceso de lenguaje.

Noción de Lector: Los lectores deben identificar significados basándose en la información que el texto entrega. Son, decodificadores de símbolos gráficos, los cuales deben ser traducidos a un código oral. La función del lector consiste en localizar información y transferirla a la memoria.

Noción de Texto: El texto es considerado portador de significados y contiene toda la información visual fonológica y semántica necesaria para interpretarlo correctamente. Para la identificación del significado que porta el texto, el componente léxico es fundamental.

b) Teoría Interactiva

Noción de Comprensión: Desde esta teoría, no existen razones para distinguir entre la identificación de palabras y la comprensión de frases, pues lectura y comprensión son un proceso complejo y no una transcripción de signos gráficos. Esta definición incorpora la dimensión semántica y la búsqueda de sentido que motiva a los lectores a activar estrategias.

Noción de Lector: Los lectores intentan encontrar el sentido a los textos. Por ello, se definen por su capacidad para hacer predicciones, superando el procesamiento literal e interpretando lo que leen a partir de sus conocimientos previos. El lector activo procesa la información basado en esquemas emanados de su experiencia.

Noción de Texto: El texto se define como unidad lingüística con sentido en virtud de productores/ hablantes y lectores/oyentes en contextos particulares

y con propósitos definidos y con conocimientos previos. Los textos son producto de nuestra cognición y el contexto.

c) Teoría Literaria

Noción de Comprensión: Comprender es imaginar, disfrutar, valorar estéticamente un texto. En esta teoría, comprender implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos humanos, etc. La teoría implícita literaria supone estrategias orientadas a relacionar temas clásicos con temas actuales, estimular la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con problemáticas universales.

Noción Lineal: Dentro de este enfoque, un buen lector se define como aquel que es capaz de relacionar las situaciones de una obra literaria con las experiencias personales o relacionar los autores clásicos con los de actualidad: El lector disfruta con la lectura, se compromete, es un lector empático.

Noción de Texto: El texto debe ser capaz de emocionar, debe tratar temas de interés del lector, debe motivar y provocar cambios en el lector, debe provocar placer y entusiasmo en el lector debe invitar a la lectura.

Teoría Cognitiva del Aprendizaje. Robert Gagné

Basada en el modelo de procesamiento de la información y concibe el aprendizaje como un cambio permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, cambio que se relaciona con un aumento de capacidades, una modificación de intereses, actitudes y valores. De esta manera, el estudiante además de aprender información verbal (aprendizaje de enunciados), aprende habilidades intelectuales (formas de codificar y manejar la información), estrategias cognoscitivas (habilidades intelectuales que le permiten, atender, memorizar y profundizar la información), actitudes (aceptación o rechazo con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje) y destrezas motoras (capacidad de un desempeño motriz adecuado)

Gagné plantea las siguientes fases del aprendizaje:

1. *Motivación*: consiste en crear una expectativa que mueve al aprendizaje y que puede tener origen interno o externo.
2. *Comprensión*: se refiere a la atención del estudiante sobre lo que es importante, consiste en el proceso de percepción de aquellos aspectos que ha seleccionado y que le interesa aprender.
3. *Adquisición y retención*: marca la transición del no aprendizaje al aprendizaje. Se produce cuando la información pasa del registro sensorial a la memoria e corto plazo.
4. *Recuerdo y transferencia*: fases que corresponden al perfeccionamiento del aprendizaje. El recuerdo facilita que se recupere la información, mientras que la transferencia permite que se pueda generalizar lo aprendido, que se traslade la información aprendida a variados contextos e intereses.
5. *Respuesta y retroalimentación*: la respuesta corresponde al desempeño y la retroalimentación al proceso de confrontación entre las expectativas y lo alcanzado en el aprendizaje.

Fundamentos Teóricos conceptuales.

La Comprensión Lectora.

Leer es un área del lenguaje, permite al ser humano integrarse y participar en las actividades socializadoras. La lectura proporciona información, fortalece la reflexión y potencia el análisis en favor de insumo cognitivo que se crea desde la apropiación del proceso. Para Castañeda (2010):

La lectura mejora las relaciones humanas enriqueciendo los contactos personales, pues facilita el desarrollo de las habilidades sociales al mejorar la comunicación y la comprensión. Al leer aumenta el bagaje cultural de las personas, porque proporciona información, conocimientos de diferentes aspectos de la vida humana (p.3).

A través de la lectura, el ser humano tiene la posibilidad de captar contenidos que la cultura le proporciona. Por tanto, requiere ser aprendida,

pues se convierte en el instrumento para el dominio de otras disciplinas y del conocimiento en general. La lectura es la ventana al mundo, es el hilo conductor entre lo que no se percibe a través de los sentidos y la realidad.

Para Pinzas (2012) la lectura “es una actividad intencional, con propósito” (p.13), ya que se debe hacer una fijación de objetivos previos a la lectura y durante esta se realizan unos procesos cognitivos y metacognitivos que permiten recibir e interpretar la información. Se puede decir entonces que la lectura es un proceso cognitivo, con el cual se obtiene información según un objetivo preestablecido a la contemplación del texto y a conocimientos ya adquiridos previamente, que permiten una interpretación personalizada a través de los ojos del lector.

En palabras de Santiago, Castillo y Mateus (2014), la lectura se entiende como un “proceso interactivo - cognitivo de comprensión y producción de significados; en donde se presenta un modelo interactivo, que establece un diálogo entre los elementos que intervienen en el proceso lector (texto, lector y contexto), con una finalidad o propósito” (p.71)

La actividad lectora conlleva entonces a una interacción muy compleja entre diversos procesos cognitivos y lingüísticos en el sujeto lector, y por otra parte, una interacción entre el lector (sus conocimientos previos, esquemas, objetivos y expectativas) y la información dada en el texto. Este proceso interactivo, pues, no avanza en secuencia lineal desde los niveles perceptivos visuales hasta la interpretación global del texto. Por el contrario, el lector experto infiere información simultáneamente desde varios niveles, integrando información perceptiva visual, léxica, sintáctica, semántica y textual.

La lectura comprende una serie de operaciones parciales siendo estas para Allende y Condemarín, citado por (Inga 2014), “la decodificación, detallada como la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido; y la comprensión lectora, referida a la captación del contenido o sentido de los escritos” (p.17). La lectura es una actividad compleja, y se considera que la comprensión de un texto exige que el lector opere

simultáneamente en varios niveles de abstracción, siendo en unos el procesamiento más consciente y en otros más automáticos.

Por ello, García (2003) indica:

No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto, integrándolo con los conocimientos previos del lector (procesos semánticos), en busca de una efectiva comprensión lectora (p.87).

La comprensión lectora está presente en todos los escenarios académicos de los diferentes niveles educativos, se considera como una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y analizan en las aulas surgen a partir de los textos escritos, para Díaz Barriga (2000).

La comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse (p.143).

Si el lector no utiliza las estrategias adecuadas para leer un texto, simple y sencillamente no logra el propósito de comprensión, para que haya una lectura comprensiva tiene que poner en práctica todos sus recursos cognitivos y meta cognitivos, de allí que la comprensión lectora es considerada como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general, lo cual coloca la comprensión lectora como el estudio de destrezas cognitivas.

De allí que la comprensión lectora es un proceso, y para Arenas (2004), este se divide en tres etapas a saber: a) lectura exploratoria, llamada también

lectura global, permite tener una idea general de la información, activar y enlazar los conocimientos que ya se tienen con la nueva información que recibirá a fin de entender el texto; una segunda; b) lectura analítica, que es la lectura profunda, aquí se entrelazan varios pasos para que esta etapa resulte comprensiva y enriquecedora. Se descubre el sentido de las palabras dentro de un texto que incluso muchas veces no llega a tener el mismo sentido en el diccionario y permite transmitir un contenido y sentido al texto en su totalidad; asimismo a medida que se lee cada párrafo se obtiene información constituyendo así los bloques informativos que pueden estar formados por uno o más párrafos que al mismo tiempo se entrelazan formando un eje articulador que es ese hilo conductor del tema el cual lo hace coherente.

De igual manera para Arenas (ob.cit), una tercera etapa c), Representar la información, es cuando ya se ha logrado una representación mental, es decir se ha comprendido el texto. Al recordar y comprender todo lo leído, se podrá representar el contenido a través de un cuadro sinóptico, un esquema conceptual, un resumen o una síntesis; entre otros. Cada texto de acuerdo a lo comprendido guía para elaborar la representación más adecuada a fin de facilitar que la información sea recordada de manera organizada con el paso del tiempo. Estas tres etapas dan cuenta que leer es comprender e interpretar y no solamente decodificar el texto que viene a ser la primera parte del acto de la lectura en la que sólo se realiza el reconocimiento de las palabras, pero no se llega a la comprensión. Por tanto, comprender es un acto que va mucho más allá, consiste en lograr la representación mental de un texto. Pues si se logra recordar aquello que se ha leído entonces lo puedo explicar e interpretar sin cambiar el sentido.

En este particular, la comprensión lectora aplica al saber leer, como una de las habilidades más importantes que los alumnos deben dominar, debido a que la mayor parte de la información que se recibe en la escuela es escrita. Sin embargo, muchos alumnos de educación básica muestran deficiencias en el nivel de comprensión de los mensajes escritos. El fracaso en la comprensión

lectora, es la incapacidad para comprender lo que se lee, por lo que no se capta el mensaje del escritor. De allí la importancia de ahondar en una realidad que se vivencia a diario sobre la escasa lectura comprensiva que se realiza y su impacto tanto personal como social.

Niveles de Comprensión Lectora.

La lectura y su comprensión, es una actividad cognitiva de vital importancia y complejidad, esta se apoya en las habilidades y destrezas que desarrolla el lector. Para este fin, existen distintos niveles de comprensión de textos, Pérez Zorrilla (2005), diferencia cinco niveles de comprensión siendo estos:

1. Nivel de comprensión literal. En este nivel el lector toma información de manera explícita, es decir hace un reconocimiento de los detalles como: lugares, tiempo, qué y quién lo hizo, secuencia de hechos, entre otros, y tiene que ver con los procesos de reconocimiento de palabras y asignación al significado del léxico. Posibilita reproducir la información que se proporciona de manera explícita en el texto Quijada, (2014).

En este nivel es operante la distinción de las ideas principales de las secundarias, establecer relaciones de causa-efecto, identificar analogías, seguir instrucciones, dominar el vocabulario. Consiste básicamente en recordar la información para posteriormente explicarla. Valles y Valles (2006) afirman que este nivel de comprensión es propio de los primeros años escolares, donde las relaciones, las analogías orientan la estimulación cognitiva para la comprensión de lo que se lee.

2. En el nivel de reorganización de la información, el lector es capaz de establecer relaciones lógicas entre las ideas y conseguir expresarlas de otra manera. Se produce en tareas de clasificación, esquematización, síntesis y resumen. Para algunos autores como Molgado y Tristán (2008) esta reorganización de la información es una parte de la comprensión literal.

3. El Nivel de comprensión inferencial exige que el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y el conocimiento previo que tenga respecto al tema objeto del

texto; de acuerdo con ello plantea ciertas hipótesis o inferencias. Para Jiménez (2004) “El lector realiza inferencias, deduce lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito...mediante procesos de integración (relaciona oraciones que independientemente no guardan relación), procesos de resumen... y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado)” (p.15).

Es en este nivel donde aparece la verdadera interacción entre el lector y el propio texto. Para Valles y Valles (ob.cit) este nivel interpretativo está formado por tres procesos cognitivos: a) Integración (el lector infiere el significado a partir de los conocimientos previos de los que dispone); b) resumen (el lector realiza un esquema mental de las ideas principales); c) elaboración, (integración de sus conocimientos a los que aparecen en el texto, lo que le permite construir sus propios significados).

La comprensión inferencial de acuerdo con Pinzas (ob.cit), se divide en dos grupos a) Comprensión afectiva: exige que el lector esté en capacidad de entender y expresar sentimientos. Para Pinzas (2003) “está comprensión hace parte de la comprensión inferencial y es la capacidad del estudiante de entender los sentimientos de los personajes y las emociones que los llevan a actuar de una manera u otra” (p.22), b) Comprensión evaluativa, exige que el lector evalúe el texto, es decir que presente argumentos que ayuden a hacer valoración de lo leído y adentrarse en el sentido profundo del discurso.

4. Comprensión crítico intertextual: se destaca la inferencia, desde una lectura de “Enciclopedia” es decir que el lector traiga a escena los saberes de múltiples adquisiciones, siendo capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. En este nivel, el lector se convierte en un crítico de la lectura, tomando una posición de reflexiones a partir del conocimiento que se tiene sobre el texto leído. Para Jurado, Bustamante y Pérez (1999), “un lector que posee una comprensión crítica es capaz de encontrar inconsistencias entre dos o más ideas o textos y posibles soluciones” (p. 69).

Para Cassany (ob.cit a), la lectura crítica “es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p.12). La ejercitación constante de la lectura crítica, permite desarrollar un pensamiento crítico y un conocimiento del propio proceso. En palabras de Cassany (2009), la lectura crítica hace que el lector con un pensamiento crítico se caracterice por:

1. Comprender el propósito lingüístico, las intenciones y los puntos de vista que subyacen a los discursos que le rodean.
2. Tomar conciencia del texto desde el que se han elaborado distintos discursos.
3. Construir discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores.
4. Utilizar todos los recursos lingüísticos disponibles para conseguir representar discursivamente sus opiniones a través de esos segundos discursos.

Por tanto, la lectura crítica se concibe como la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos dados de otros autores y la producción de otros nuevos. En este particular, Cassany (ob.cit a) “se fortalece la habilidad para construir una crítica personal respecto a los temas que afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que ayude a comprender y controlar la dirección que toma la vida” (p.85), lo cual deja clara la importancia de una lectura para el fortalecimiento del sujeto, lo cual deriva en una aplicación de impacto positivo en contexto social.

5. El Nivel de comprensión de apreciación lector. Se refiere a la influencia del propio autor del texto sobre el lector. En este nivel se observa el impacto psicológico y estético que el propio texto ha tenido sobre el lector y se espera una respuesta de agrado o desagrado por parte del

mismo. En este nivel la preferencia se hace presente, así como la intención del texto por agrandar desde su lectura. Ello permitirá un impacto positivo en el lector en favor de la lectura. Desde lo educativo este nivel es de cuestionamiento, sobre todo en los niveles iniciales donde las preferencias de lectura están influenciadas por el docente, quien en ocasiones solo se ocupa de que se lea algo, lejos de agrado o desagrado que ello genera en el lector.

Con base en la investigación que se pretende, el reconocimiento de los niveles de comprensión lectora es de interés, pues detalla los diversos momentos del proceso lector en total conexión con las acciones cognitivas que se estimulan desde una lectura de efectiva comprensión.

Procesos en la comprensión lectora

De acuerdo modelo integrador de Black, (1985), citado por Cairney, (2002), se detallan tres aspectos en el procesamiento de la comprensión lectora:

a) Estructuras de memoria que el lector construye durante la comprensión. Son aquellas que se relacionan coherentemente por medio de proposiciones, aquellas unidades cognitivas que integran todos los grupos de proposiciones y las estructuras de recuperación de la memoria que permiten organizar en un esquema la información para que pueda ser recordado cuando se necesite. Comprender es, entre otras cosas, establecer relaciones entre lo que ya se conoce con lo nuevo que le proporciona el texto logrando así la construcción de estructuras de memoria. Sin esa relación es difícil que se dé la comprensión. Alonso y Mateos (1985) diferencian tres categorías que son la microestructura, que viene a ser la relación entre el significado de las palabras; las macroposiciones, es la relación entre las proposiciones; y macroestructuras, que se entiende como la organización de toda la estructura del texto que permita transferirlo en esquemas mentales para que así puedan ser recordados y utilizados en diferentes momentos; que a la vez guardan relación entre ellas en el proceso de la comprensión lectora.

b) Conocimiento. Cairney, (ob.cit), apoya la idea de Black en la cual explica que, para construir las estructuras (microestructura, macroposiciones, y macroestructuras), es necesario hacer inferencias a partir de esquemas de conocimientos que proporciona el lector y que pueden ser activados mediante claves textuales que señalan el tipo de conocimiento necesario de acuerdo al texto que se lee.

c) Procesos, para Alonso y Mateos (ob.cit) “el lector tiene que construir una serie de estructuras de memoria al enfrentarse con el texto a partir de los esquemas de conocimiento” (p.7), para ello, sigue unos determinados procesos como lo es, el acceso del conocimiento relevante, consiste en encontrar una pequeña pieza de información importante que facilite el acceso de un pequeño número de piezas que integren la información y ayuden en la comprensión de las siguientes proposiciones a la vez que separa aquellas partes que no ayudan en dicha comprensión. También tenemos, la memoria activa, Alonso y Mateos (ob.cit) “determinar cómo los recursos cognitivos serán distribuidos en la memoria activa para que su aprovechamiento sea efectivo es una tarea importante que debe llevar a cabo el lector” (p.8). Esto va a permitir saber cuándo la cadena de información es completa para así, ser trasladada a la memoria de largo plazo. Finalmente, tenemos la construcción de la representación de la memoria, que es muy útil cuando el propósito del lector es utilizar la información posteriormente, para ello es necesario organizarla adecuadamente mediante una representación coherente.

Mediación pedagógica y Constructivismo

La educación constituye un proceso social complejo histórico, a través del cual se da la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano. En efecto, los contenidos de la cultura se van tornando más complejos y diversos, por lo que el cambio educativo representa una necesidad para el desarrollo de la educación en el mundo Fernández, Gil, Vilches, y Valdés (2002). Esta situación conlleva el rediseño de las concepciones arraigadas, así como la modificación de actitudes y prácticas

que se han solidificado durante años, y la construcción de nuevas formas de enfrentar la labor que se desempeñan cotidianamente los docentes.

Al respecto, el desafío educativo actual se relaciona con la formación integral, cuyas actuaciones develen conocimiento de la esencia de los fenómenos y problemas, que los sujetos demuestren que son capaces de involucrarse y de asumir una responsabilidad personal y colectiva en la solución de los problemas cotidianos. De esa manera, pueden ayudar a resolver las necesidades crecientes de la comunidad donde se desenvuelven lo que, a su vez, hace que se apropien y demuestren los valores de la sociedad y los elementos más preciados de la cultura universal. El desafío, pues, demanda que la educación presente adecuación a la realidad del país, mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la mediación pedagógica destaque su función de enlace entre el conocimiento y el rol del aprendiz para su apropiación y aplicación en contexto.

Al respecto, Bessone (2005) indica que la mediación pedagógica es conocida como un enfoque educativo, construido por Feuerstein; quien propone que el docente en su capacidad de mediador debe visualizar al estudiante con una mente activa y con potencial en el proceso de aprendizaje. Feuerstein (1981), concibe el organismo humano, como un cuerpo abierto, receptivo al cambio, cuya estructura cognitiva puede ser modificada a pesar de las barreras por complejas que parezcan. La teoría de la modificabilidad humana es posible gracias a la intervención de un mediador, el cual se preocupa por dirigir y optimizar el desarrollo de la capacidad intelectual. El mediador asegura la creación de condiciones óptimas de interacción, crea modos de percibir, llevando a que el sujeto adquiera comportamientos apropiados, formas de aprendizaje más efectivos, estrategias cognitivas, y hábitos de trabajo sistemáticos y organizados, en este sentido, la mediación no debe ser concebida como un nuevo método pedagógico, sino desde una perspectiva de integración del proceso educativo donde aportan docente y educando.

En este marco de construcción integral, la mediación pedagógica, según expone Gutiérrez citado por Chaves y Gutiérrez (2008) "... busca que las actividades, estrategias, ejercicios y procedimientos de los tratamientos pedagógicos se conviertan en experiencias de aprendizaje placenteras, significativas, novedosas y queridas por los estudiantes (p. 43). En este sentido, la mediación pedagógica está asociada a la enseñanza, a la interacción docente-estudiante, al acto pedagógico, a la praxis pedagógica en fin el apoyo o influencia que recibe una persona (aprendiz) de otro sujeto (mediador pedagógico. Docente).

De allí la importancia de cubrir la necesidad de apoyo de otros sujetos a quien destaca el rol de aprendizaje (estudiante), esta apoyatura tendrá el propósito de hacer del conocimiento una propuesta interesante, valiosa y de comprensión para el aprendiz en su aplicación y utilidad de los aprendizajes para su vida personal y futura profesional en conexión con la sociedad.

En conexión con lo expresado, la mediación es una relación dialógica, humanizadora y se origina de acuerdo con Savater (1999), "no en la constatación de conocimientos compartidos, sino en la evidencia de que hay semejantes que aún no lo comparten" (p.27). En tanto, mediar es ayudar a construir conocimientos, aproximar a lo que no se sabe, es enseñar a los semejantes a intercambiar conocimientos, a conseguir saberes y es aprender de los seres humanos con quienes se comparte durante el proceso de mediación.

De acuerdo con Ríos (1997), se entenderá por mediación:

La experiencia de aprendizaje donde un agente mediador, actuando como apoyo, se interpone entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar la aplicación de los nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se presentan (p.38).

En este planteamiento, el énfasis está en la labor que realiza el intermediario con el aprendiz que busca aprender. Ese agente de mediación,

debe proporcionar las estrategias que permitan a quien aprende, estructurar con mayor efectividad las funciones del pensamiento.

En este particular, desde un orden constructivista, se plantea que lo esencial es enseñar a los alumnos, además de los conocimientos básicos necesarios de cada una de las áreas, los métodos para la obtención de los conocimientos por sí mismos. Por tal motivo, tanto los métodos como las estrategias de enseñanza que usa el profesorado en un espacio áulico suponen proponerse el fin de facilitar los procesos de aprendizaje mediado.

Según Astolfi (1997), hay tres modelos o ideologías predominantes de enseñanza que sirven de base a las prácticas de los maestros de manera consciente o implícitamente: a) el transmitivo, el de condicionamiento y el constructivista. Al respecto, las investigaciones sobre formación del profesorado indican que los docentes muchas veces muestran cierto rechazo a los cambios curriculares aunque estén fundamentados, por lo que se debe estudiar las mejores formas para su capacitación y reorientación en cuanto a los métodos y formas de dirección y organización del proceso de enseñanza Furió y Vilches (1997).

Interesa ahondar el modelo constructivista, este privilegia al alumno y a sus capacidades de reflexión de su propio aprendizaje, a través de un proceso de enseñanza que medie en la elaboración de los conocimientos y en la aplicación consciente de estos en la sociedad Rebutillo y Sarguera, (2005). Por tanto, el proceso de mediación desde el enfoque constructivista contribuye con la formación integral de la personalidad del alumno, fomenta la interiorización y orientaciones valorativas que reflejan sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con un sistema de valores que desarrolla de forma paulatina una cultura científica que se ajuste a su contexto.

Resulta imprescindible que se tenga una representación clara y orientadora de lo que se quiere lograr con el proceso de enseñanza mediada, así como de los posibles caminos y alternativas para alcanzarlos. En el proceso de enseñanza, entonces, se implican transformaciones que ayudan a

consolidar el conocimiento tendente a privilegiar los procesos de pensamiento y la formación de profesionales que contribuyan con el logro de esa transformación. Para Díaz-Aguado, (2000), se trata de la promoción de una acción ciudadana encaminada a la resolución de problemas relacionados con el desarrollo científico-tecnológico de las sociedades contemporáneas.

Entonces desde una acción constructivista, el mediador en su acto pedagógico, deberá estar consciente de los beneficios que proporciona su mediación en el proceso de aprendizaje; esos aportes o beneficios van a depender de las oportunidades que ofrezca para que el aprendiz pueda expresarse e interactuar con sus compañeros en pos de un aprendizaje colaborativo y de efectivo impacto cognitivo y de aplicación social.

Mediación para una Enseñanza Constructivista

La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior, aun en el caso de que el educador acuda a una exposición magistral, pues esta no puede ser significativa si sus conceptos no encajan ni se insertan en los conceptos previos de los alumnos. Esto aplica con mayor razón en la enseñanza constructivista mediada, cuyo propósito es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo. De hecho, para Coll (1999), cuando se hace mención al proceso de aprendizaje desde una propuesta constructivista, se hace referencia al proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Aun cuando el procesamiento ocurre al interior del alumno, dado el carácter individual de su aprendizaje, también se adscribe a la actividad social y a la experiencia compartida. De allí que el estudiante construye su conocimiento gracias a la mediación que ejercen los otros en un momento y contexto determinados. En educación, esos otros están representados por el docente y por los compañeros de clase, de quienes el primero ostenta el papel preponderante.

De esa manera, la enseñanza constructivista se manifiesta desde la función que desempeña el docente. En la misma este funge como mediador que propicia y fomenta el encuentro del alumno con el conocimiento. No obstante, la mediación que ejerce el docente adopta diversas formas, de las que Gimeno (1999) y Marrero (1993) coinciden en ofrecer sus visiones al señalar que el proceso de enseñanza es mediado entre el alumno y el nivel cultural que posee mediante la información que le suministra el currículo en general y al conocimiento particular que transmite. De allí que el docente cierne el currículum de acuerdo con sus interpretaciones pedagógicas y con los sesgos que le imprime a los significados. Resulta necesario, entonces, entender la manera en que el docente media en el conocimiento del alumno dentro de la institución educativa, de modo que se comprenda por qué existen diferencias entre lo que aprenden los estudiantes y las actitudes que adoptan ante lo que han aprendido.

Por tanto, la mediación del docente, quien a su vez ha sido influido por el currículum en general y el conocimiento particular, orienta metodológicamente la trayectoria de su ejercicio. Esta, asimismo, se encuentra permeada por el contexto socioeducativo donde se desenvuelve. Por estas razones, resulta difícil llegar a un consenso acerca de los conocimientos y habilidades que un “buen” docente debe poseer; es decir, el compromiso de enseñar depende de la concepción teórica y pedagógica, de la filosofía de enseñanza y de aprendizaje, de los valores y de los fines que persiga con la educación.

Bajo la consideración de que el docente apoya al alumno en la construcción del conocimiento, a crecer como persona y a actuar de manera crítica, Cooper (1990) identifica las siguientes áreas generales de competencia docente: conocimiento teórico suficiente y pertinente acerca del aprendizaje, el desarrollo y el comportamiento humano; manifestación de valores y actitudes que impulsen el aprendizaje y las relaciones humanas auténticas; dominio de la materia que enseña; control de estrategias de enseñanza que

motiven y faciliten el aprendizaje del alumno y conocimiento personal práctico sobre la enseñanza.

Por su parte, al referirse a la concepción constructivista de la enseñanza, Zabala (1996) señala que esta ofrece algunas posibilidades. Entre ellas menciona la no prescripción de formas determinadas de enseñanza ni de una metodología rígida; la identificación de distintas variables asociadas a una determinada forma de enseñanza; la consideración de distintas variables para la valoración del desempeño profesional docente; la identificación de componentes principales, tales como las actividades diseñadas, los contenidos seleccionados y su organización, las formas de agrupar a los estudiantes, la distribución del tiempo, los materiales curriculares y la evaluación.

Según lo anterior, la enseñanza no consiste en transmitir información sino en proveer a los estudiantes de herramientas para ayudarlos a aprender. Significa que los docentes deben conocer los esquemas previos de sus alumnos, el estilo de aprendizaje, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que los alientan, los hábitos de estudio, las actitudes y los valores que tienen hacia cada tema. Para Barrios, (1992) la enseñanza constructivista se torna interactiva, por lo que la relación de los docentes con los alumnos y de los alumnos entre ellos mismos se parte de la calidad de la A estos efectos, Onrubia (1993) considera necesario que el docente debe provocar desafíos a los conocimientos que poseen los estudiantes, con el fin de que estos los cuestionen y transformen.

Al respecto, una función central del docente consiste en la orientación de los procesos mentales de los estudiantes hacia la construcción de sus conocimientos. Para ello, Belmont (1989) afirma que el docente debe favorecer en los estudiantes el desarrollo de una serie de estrategias cognitivas mediante la presentación de situaciones de experiencia interpersonal. De allí la importancia de que el docente, de forma gradual, vaya traspasando al estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje, de manera que

alcance autonomía. Esto puede lograrlo a través de ejercicios, demostraciones, pistas para ayudar a pensar, retroalimentación, entre otras estrategias, que contribuyan con la adquisición de esa independencia.

En la interacción educativa, de acuerdo con Coll (ob.cit), "el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas; pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación" (p. 450). Entonces, tanto el docente como el alumno, de manera conjunta, gestionan un proceso guiado de enseñanza y de aprendizaje.

Estimulación y Procesos Cognitivos.

El conocer es la capacidad que permite desarrollar conocimientos y recibe el nombre de cognición. Para Ordoñez (2014), "esta función se refiere a la habilidad para asimilar y procesar datos, valorando y sistematizando la información a la que se accede a partir de la experiencia, la percepción u otras vías (p.37). En este sentido los procesos cognitivos y su estimulación, se convierten entonces en los procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar conocimientos. Los procesos cognitivos constituyen una parte sustantiva de la producción intelectual sujeto De ahí la importancia que el docente los considere, más que como resultados, como el desarrollo de competencias necesarias para el aprendizaje, y desde la mediación les reconozca y estimule en favor de un aprendizaje de impacto.

Con base en lo expresado, conviene partir de la perspectiva teórica del cognitivismo, por cuanto el primer orden de estudio viene dado por el desarrollo de los procesos mentales inobservables que determinan la relación entre éstos y la respuesta que originan, donde según Ríos (2006), "Se busca comprender así, la conducta humana a partir del análisis de cómo la gente busca, elige, interpreta, transforma, almacena y reproduce la información proveniente del ambiente...", puesto que ella se deriva de una "...actividad procesadora que genera información adicional a la que proviene de los

estímulos.” (p.31); lo cual, referencia el funcionamiento de una serie de estrategias o diligencias mentales activadas conforme se realiza la acción del pensamiento.

En este mismo orden de ideas, el enfoque cognitivo resulta en una serie de aportes que dan cuenta de la actividad intelectual implicada en el proceso de aprendizaje, que a su vez guarda estrecha relación con la noción del procesamiento activo de la información, razón por la cual su interés puede ser visto, comenta Poggioli (2009), “...en describir y analizar varios procesos, tales como la percepción, la atención, la comprensión, el pensamiento, la representación del conocimiento, la memoria, la solución de problemas entre otros...” (p.17), como una posición de estudio y reflexión que surge gracias a la dinámica relacional del pensamiento, poco abordada por el conductismo, que asume el aprendizaje en términos de un proceso activo desarrollado en la mente humana.

En consecuencia, el cognitivismo es una perspectiva teórica a partir de la cual, se puntualiza sobre los aspectos o procesos humanos que intervienen para definir la vinculación entre estímulo, elaboración y respuesta, guardando relación con el tratado de psicología racional que refiere Rivero (2006), cuando hace mención a la concepción del hombre a partir de dos principios conocidos como materia y las estructuras organizadoras de esa materia; es decir, que la cognición entendida como el acto de pensar puede percibirse como el elemento que organiza al hombre como un ser pensante.

Es así como el término cognición, según Shaffer (2009), “...es un término que usan los estudiosos del desarrollo mental para referirse a la actividad del conocer y a los procesos mentales mediante los cuales los seres humanos adquieren y usan el pensamiento para desarrollar conocimientos.” (p.190); así, la cognición puede entenderse como la actividad que comprende todos aquellos procesos intangibles que tienen lugar en la mente humana, mediante la cual los estímulos son transformados, elaborados y almacenados para su oportuna utilización en la realidad.

De allí que, los procesos cognitivos pueden ser vistos desde la visión del ser humano como organismo procesador, en donde el enfoque cognitivo, afirma Poggioli (ob.cit), enfatiza su interés en el análisis de procesos de pensamiento iniciales o superiores, y el papel que desempeñan en el aprendizaje desde la elaboración de inferencias, el establecimiento de relaciones entre la información almacenada y la recibida, para de esta forma impulsar una formación realmente significativa. Por otra parte, desde la teoría de las condiciones de aprendizaje desarrollada por Gagné (1987), los procesos cognitivos pueden ser vistos en términos de condiciones internas que “...transforman los estímulos provenientes del medio en varias formas de información y que conducen, progresivamente, al establecimiento de estados a largo plazo...”, lo cual proporciona en el individuo, “...las capacidades necesarias para ejecutar diversas actividades humanas.” (p.247), dicho de otra manera, los procesos cognitivos son reconocidos en esta visión teórica de la enseñanza como “procesos Internos” desarrollados por y para el aprendizaje, vistos desde la observación, recepción, identificación, percepción selectiva, codificación, interpretación, entre otros,

Basado en lo anterior, los procesos cognitivos básicos o iniciales son definidos por Contreras (ob.cit) como “...actividades intelectuales que activa, desarrolla y consolida el ser humano para apoyar y profundizar en los procesos perceptivos, motores y representativos que le conducen a organizar y relacionar las ideas que tiene con respecto a los fenómenos...” (p.112), siendo jerarquizados éstos como observación, memorización, clasificación, descripción, seriación, entre otros, entendiéndolos de esta forma, como elementos que transcurren en el acto de pensar y que permiten hacerlo de forma natural e inconsciente; funcionando a su vez, como base y trampolín de aquellos procesos que conllevan a una producción mental de mayor organización, sistematicidad y concentración, a través de las funciones cognitivas superiores.

En este orden de ideas, los procesos cognitivos superiores o de alto nivel los define Ríos (ob.cit), como "...procesos de pensamiento subyacentes a la ejecución intelectual, los cuales permiten el procesamiento activo de la información para buscar, seleccionar, organizar, jerarquizar y aplicar la información pertinente..." (p.69); es decir, son aquellas acciones que complementan la función del pensamiento dirigido hacia la producción del conocimiento como resultado de la decodificación de la información y los datos que son percibidos; pero de igual forma, el citado autor comenta que éstos son de escasa difusión entre las masas populares, como consecuencia de viejas prácticas y esquemas superados que aún hoy día se desarrollan en la escuela.

Desde lo expresado, es posible asumir el desarrollo de la tarea intelectual como una actividad entramada; es decir, interrelacionada con un conjunto de procesos intangibles que se encuentran permanentemente activos e interconectados en una relación dialógica que contribuye a la formación del pensamiento humano. De allí la importancia de la estimulación de los procesos cognitivos, entendida como el conjunto de técnicas y estrategias para mejorar la eficacia de capacidades cognitivas y funciones ejecutivas como la memoria, atención, lenguaje, razonamiento o la planificación, entre otras, como fundamentos de interés para el estudio que se pretende.

Mediación y estimulación de procesos cognitivos en la educación básica

En la educación básica, los procesos cognitivos resultan importantes, pues en un ambiente caracterizado por la preponderancia de las ideas y el conocimiento, aunado a los principios constitucionales del pleno desarrollo de la personalidad, el desarrollo de éstos es justificado y pertinente. Entonces se resalta que el desarrollo de procesos cognitivos en niños de educación primaria es una tarea que puede ser realizada en el trabajo académico diario, sin necesidad de implementar asignaturas o actividades especiales para tal fin; por ejemplo, comenta Lizardo (2006), el proceso cognitivo conocido como descripción puede ser desarrollado progresivamente desde la "...presentación

de objetos comunes de aprendizaje mediante la pizarra y las proyecciones, formulando inmediatamente preguntas a los estudiantes, encaminadas a propiciar el uso sistemático de la observación y la descripción sobre elementos desarrollados en la misma clase.” (p.675); en otras palabras, el desarrollo de procesos cognitivos puede ser llevado a cabo desde la misma dinámica pedagógica contemplada en las diferentes formas de organización de los aprendizajes que lleva a cabo el docente de educación primaria.

En este sentido, resulta importante tomar en cuenta algunos estudios de la psicología transcultural, como los referenciados por De la Mata y Ramírez (1989), donde se examinan las diferencias en el desarrollo de procesos cognitivos en individuos de diferentes contextos, por ejemplo la observación, clasificación, análisis, e interpretación, entre personas que han asistido a escuelas primarias y aquellas no escolarizadas, evidenciando que más allá de ser disimiles, los factores realmente importantes en las apreciaciones fueron la contextualización cultural de las actividades y las herramientas o medios utilizados en la presentación de estímulos para propiciar la tarea cognitiva.

De esto se puede decir que, de acuerdo con la teoría sociocultural propuesta por Vigotsky (1979), desde la interacción social del niño, hasta el contexto socio histórico que engloba todas las relaciones escolares, si bien condicionan profundamente el desarrollo cognitivo del estudiante, en la misma medida resulta sustancial las acciones y materiales inmersos en la dinámica diaria de la formación primaria, organizados por ejemplo, en estrategias de enseñanza que pueden ser seleccionadas o ajustadas conforme el desarrollo de procesos cognitivos; de esta forma, propiciar un escenario dispuesto para ayudar al estudiante durante su recorrido por las zonas de desarrollo próximo.

Lo anterior, guarda relación con las diferentes dinámicas educativas dirigidas hacia el desarrollo cognitivo en la educación formal, en donde se ha generado diversos debates científicos vinculados con la forma o método que orienta la mediación docente sobre este campo. En este sentido, Maclure (1998) refiere la existencia principalmente dos métodos para el desarrollo

cognitivo en la escuela, así por ejemplo hay teóricos “...que adoptan un enfoque orientado hacia los conocimientos prácticos o método directo.”(p.13), el cual se caracteriza por la enseñanza de técnicas vinculadas con la ejercitación del pensamiento de manera puntual y aislada de las áreas de aprendizaje curricular; por ejemplo, la incorporación de un área especialmente dirigida al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

De otra parte, se encuentran quienes, según el autor antes referido “...prefieren el método indirecto...” (p.22), como un enfoque destinado al mejoramiento del desarrollo cognitivo que no requiere necesariamente expertos en psicología, por cuanto puede adaptarse con facilidad a las estructuras de los programas curriculares a través del diseño de estrategias desde el establecimiento de objetivos vinculantes con el desarrollo cognitivo.

Ante lo expuesto, vale acotar los planteamientos desarrollados por Poggioli (ob.cit), cuando hace referencia al concepto de estrategias cognitivas, definidas como un “...conjunto de actividades, métodos o procedimientos mentales, conscientes o no...”, para que el estudiante pueda desarrollar “...diferentes tipos de conocimiento...” (P.48); es decir, la organización, establecimiento y desarrollo de diferentes acciones docentes con la intención de intervenir en la forma como el estudiante procesa la información recibida en el escenario escolar.

Por ello, es conveniente señalar la noción conceptual de un dato en relación con el desarrollo del conocimiento, ya que el mismo puede ser percibido en el desarrollo cognitivo en términos de un insumo inicial captado por los sentidos, que se transforma en información como resultado de la significación que puede tener para una persona dependiendo de la distinción que se tenga de ello, en un contexto y tiempo determinado.

Adicional a ello, esa información resultante es transmutada nuevamente, pues considerando la activación de los procesos cognitivos, indican entonces la integración de esa información a los posibles conocimientos y experiencia previas del individuo, resultando en el

acercamiento o comprensión personal ante un fenómeno o situación, lo cual trae a colación una perspectiva relacionada con el acto de pensar que radica en los planteamientos teóricos del aprendizaje significativo; en otras palabras, es el aprendizaje durable y resistente al tiempo cuando el aprendiz consigue relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, la cual no es establecida de forma arbitraria, si no pertinente según el momento. Novak y Gowin, (1988).

Así, los autores antes mencionados explican que a nivel cognitivo la persona "...no se limita sólo a asimilar la nueva información, sino que el aprendizaje significativo supone siempre su revisión, modificación y enriquecimiento, estableciendo nuevas conexiones y relaciones entre ellos." (p.22); es decir, que es posible suponer la intervención accionaria de funciones de pensamiento, en esta acción mental en particular, como elemento integrador para la utilidad y memorización comprensiva de la información percibida; originando así, conocimientos propios y útiles como resultado del proceso de análisis, a partir de la cual, se integra o desecha la información que se recibe. En este punto, es interesante resaltar la similitud de éstos postulados referenciales con algunos argumentos filosóficos como los realizados por Kant (citado por Ríos, 2006), tomando en cuenta que "...existen unas categorías pre instaladas que permiten al hombre organizar lo que percibe del mundo que lo rodea." (p.14), considerando de esta manera, la importancia del equilibrio entre la razón y la experiencia, en función de la construcción del conocimiento.

CAPITULO III

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS.

Un método de investigación.

Investigar supone un proceso sistémico de carácter creativo que pretende encontrar respuestas a problemas trascendentes desde la construcción teórica del objeto de investigación, o mediante la introducción, innovación o creación de tecnologías asociadas al saber. Esta actividad humana, exige el cuestionamiento, la disciplina, la apertura cognitiva, sistematización y reflexión ante el encuentro de la realidad con la ciencia en favor de un aporte al conocimiento.

En tanto, para Alanis (2000), “investigar es buscar algo; es orientar la atención hacia un objeto determinado; es tener un propósito; investigar es determinar fines y medios para llegar a una meta” (p. 3). Con base en lo detallado, investigar como actividad que asocia competencias científicas, cognitivas, comunicacionales, saberes y vivencias del sujeto investigador, pretende un acercamiento con una realidad relativa, multifactorial y sistémica, con el propósito de dar respuestas a los diversos fenómenos emergentes de la cotidianidad y de las practicas inter-sujetos como aporte para la construcción social.

En el campo de las ciencias sociales, el conocimiento tiene un valor circunstancial, limitado en tiempo y espacio. En este particular Foucault detalla, “la verdad de la ciencia en un momento dado de su historia radica en su congruencia con otros saberes” (p.5). Una tarea principal del investigador y del estudioso de las ciencias sociales, es descubrir cuáles son las reglas y el orden bajo los cuales se origina los discursos científicos; puesto que ese orden

metodológico ha sido fuente a través de la historia en pensadores como Platón, Sócrates, Kant, Rousseau, entre otros, en la cual las prácticas intelectuales de sus pensamientos constituyen un sistema consolidado o conjunto de códigos (episteme) fundamentales que se impone a los diversos ámbitos de la cultura, lo cuales conforman campos discursivos que son la base del discurso social.

Siendo así, el proceso de investigación engrana una labor sujeto-contexto, orientados por una metodología particular que le aproxima a la ciencia, y para lo cual el investigador toma decisiones sustentadas en los métodos científicos que permiten dicha aproximación con resultados y aportes valiosos al conocimiento. Para Yuni y Urbano (2005) “la pertinencia de los procedimientos para seleccionar los casos que se estudiarán, los criterios para elegir los instrumentos de recolección de datos y las estrategias para el análisis y validación, constituyen una dinámica metodológica trascendental para los fines del estudio” (p.83), es decir se requiere un método definido y de vinculación con las necesidades del contexto e intenciones de los actores e investigadora, que garantice un recorrido metodológico con impacto en el contexto de la investigación.

Con base en lo detallado, la presente indagatoria tiene como objetivo el Generar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de educación primaria asociado a la realidad contextual del centro educativo Luis Alberto Badillo. Para este cometido de investigación es fundamental acercarse a fundamentos epistemológicos asociados a un método de investigación, por tanto, la indagatoria se realizó en correspondencia con los postulados del paradigma interpretativo, en conexión con el enfoque cualitativo de investigación y las particularidades de la fenomenología como método cualitativo particular de investigación.

En correspondencia, la postura epistémica está ligada al paradigma interpretativo, el cual busca la comprensión del significado de los fenómenos

sociales, se pretende estudiar el evento que acontece para comprenderlo e interpretarlo, con el fin de llegar a un proceso de teorización en función de los elementos emergentes de la investigación. Para Pérez (2003):

...construir el conocimiento social e interpretarlo supone penetrar en el mundo personal de los sujetos, en cómo éstos interpretan las situaciones y qué significa para él, entonces, la visión del mundo constituye el punto de partida sobre el cual los sujetos construyen el proceso de significación del cual surgen diferentes patrones de interpretación. (p.209).

La base epistemológica del paradigma interpretativo también denominado holístico, fenomenológico y constructivista, es el construccionismo que se detona a partir de la concepción del aprendizaje según la cual, la persona aprende por medio de su interacción con el mundo físico, social y cultural en el que está inmerso; así el conocimiento será producto del trabajo intelectual propio y resultado de las vivencias del individuo desde que nace.

Entonces, para Sandín (2003), el paradigma interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentan comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades. Desde esta visión, se puede señalar que cuando se investiga desde el enfoque interpretativo se ponen en juego dos narrativas, que a la vez se mezclan, se confunden o se solapan, estas son, las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas y sus discursos y las narraciones que hacen los investigadores a partir de lo que se observa y de lo que los sujetos cuentan acerca de lo que hacen.

Este camino metodológico de base inductiva, asume el enfoque de investigación cualitativo, acá la realidad social es única y dependiente del contexto, por tanto irreplicable. La investigación cualitativa es un reflejo de la vida; para Creswell (1998):

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural (p.255).

Este procedimiento metodológico utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista-construcción-comprobación teórica desde una perspectiva holística, pues se trata de comprender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. Lo cualitativo implica un énfasis en los procesos y en los significados que no son rigurosamente examinados u medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia. Los investigadores cualitativos enfatizan la naturaleza de la realidad construida socialmente, la íntima relación entre el investigador y lo que se investiga y las restricciones situacionales que modelan la búsqueda, buscan dar respuestas a situaciones que enfatizan como se crea la experiencia social y como se le da significado.

En palabras de Mason (2006), la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Esta manera de investigar es considerada como una forma de pensar más que como colección de estrategias técnicas, en este sentido, los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad.

La investigación cualitativa lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, destaca su carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se asume. En palabras de Yuni y Urbano (ob.cit):

Las metodologías cualitativas poseen criterios y procedimientos lógicos y procedimentales que permiten alcanzar la validez y confiabilidad de sus teorías. Es decir, se encuentran criterios específicos de vigilancia epistemológica, lo cual permiten evaluar la cientificidad de los conocimientos producidos (p.85).

Entonces, la investigación cualitativa posee procedimientos y modos de razonamiento que le son propios y que establecen patrones de validación de los conocimientos destacados, que emergen de una realidad subjetiva propia de un método inductivo.

En este particular de investigación, la tarea de comprender la complejidad asociadas a la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos en el nivel ciclo de la educación primaria, es una tarea constructiva, para lo cual es necesario que se interprete el modo en que los sujetos sociales intervinientes viven su realidad con base en una práctica mediacional que se sostiene en conductas, acciones, significados, experiencias, discursos que tendrán un impacto en las acciones procedimentales que son extensivas al proceso de comprensión lectora en la educación básica colombiana, y por ende a cada sujeto aprendiz, donde se evidencian esquemas de pensamiento y significados que dan sentido a la realidad que interesa a la presente investigación con la finalidad de hacer un aporte que viabilice una postura de entendimiento para una orientación en contexto.

Para este cometido, como forma de investigación social de ascendente educativo, es pertinente el que se asuma la fenomenología; para Albert (2007), esta modalidad cualitativa tiene como propósito "... es describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido" (p.211). Razón por la cual, el investigador buscará compartir vivencias con los sujetos en

estudio, cuya finalidad será interpretar en forma concreta la experiencia para ahondar en los significados que tienen sobre la educación.

Las bases filosóficas de la fenomenología se detallan desde sus principales representantes: Edmund Husserl y Alfred Schütz, citados por Tesch (1990).

Edmund Husserl (1889-1938) planteó la idea de unicidad del método científico y afirmó que las Ciencias Humanas deben desarrollar sus propios métodos para estudiar las realidades en las que están interesadas. Asimismo enfrenta la idea de intencionalidad a la de causalidad. En el reino de la naturaleza prima la causalidad, en el reino de lo humano lo prevaeciente es la intencionalidad; en los fenómenos humanos sociales o culturales lo principal es comprender (verstehen) la intención o motivación que mueve a sus autores.

Para captar lo esencialmente humano de la realidad social es que propuso la fenomenología una ciencia cuyo objeto está constituido por la esencia de las vivencias humanas. Husserl (1959) propone tres categorías básicas:

- 1) La epojé: (reducción fenomenológica) que implica poner entre paréntesis, suspensión de juicios, suspensión del conocimiento o dejarlo latente. Esto significa romper con las certezas positivistas y sustenta, por tanto, la necesidad de revisar lo aprendido, desaprender para volver a aprender, esta vez de una manera distinta.
- 2) La intencionalidad: representa el vínculo entre el mundo y la conciencia por establecer una relación inseparable entre la acción y la intencionalidad, de tal manera que toda acción humana es precedida por un interés y por tanto, se conocerá la intencionalidad de esa conciencia si se sabe interpretar la acción.
- 3) El mundo de la vida: como experiencia de lo vivido constituye una de las cualidades vitales. Ésta incluye el mundo de los individuos y las verdades individuales (donde) lo vivido es lo real, lo interno (y en consecuencia) el

mundo de vida es intuitivo, constituido por los saberes humanos. La experiencia de los individuos se retoman aquí funciones protagónicas como referentes, testigos y constructores de las historias de vida de las personas que a la vez reflejan las características diacrónicas de las sociedades en su existir en diversos contextos temporo-espaciales.

A Husserl no le interesa la interacción física de las personas, sino el cómo se comprende recíprocamente sus conciencias, cómo se establece el significado y la comprensión en el interior de las personas. Para él, la fenomenología se refiere a que todos los conceptos de la ciencia social y otras ciencias están basados en el conocimiento común, pero no de la experiencia de una persona única, sino en el conocimiento e interpretación de nuestros predecesores.

Esta filosofía le entrega a la educación un gran aporte, pues permite mirar a los sujetos sin prejuicios, poniendo entre paréntesis toda experiencia para así obtener un conocimiento claro sobre el tema que se asume desde la investigación doctoral.

Alfred Schütz, (1899-1959) sostiene que la realidad es un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales o imaginarios. Este mundo es el “mundo de la vida cotidiana”, en el que los sujetos viven en una actitud natural, cuya materia prima es el sentido común. Desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es la correcta.

El sujeto que vive en el mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata. Lo primero alude a que cada sujeto se sitúa de una forma particular y específica en el mundo; su experiencia es única e irrepetible. Es desde esta experiencia personal desde donde el sujeto capta y aprehende la realidad, la significa y, desde ese lugar, se significa a sí mismo. Schütz (1972) habla de un “repositorio de conocimiento disponible”, generado desde la biografía y posición de cada individuo en el espacio y el tiempo. Este

repositorio es una especie de almacenamiento pasivo de experiencias, mismas que pueden ser recuperadas en el aquí y el ahora para constituir una nueva experiencia personal inmediata. Gracias a esta reserva, el sujeto puede comprender nuevos fenómenos sin necesidad de iniciar un proceso reflexivo para ordenar cada una de las vivencias que transcurren.

La intersubjetividad constituye una característica del mundo social. El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo. Es en la intersubjetividad donde podemos percibir ciertos fenómenos que escapan al conocimiento del yo, pues el sujeto no puede percibir su experiencia inmediata pero sí percibe las de los otros, en tanto le son dadas como aspectos del mundo social. Dicho de otra forma, el sujeto sólo puede percibir sus actos, pero puede percibir los actos y las acciones de los otros.

El mundo del sentido común, el “mundo de la vida”, permite anticipar ciertas conductas para que el sujeto se desarrolle en su entorno. De ahí que la intersubjetividad sea posible y de alguna manera, implica el poder ocupar el lugar del otro, a partir de lo que conocemos de ese otro, de lo que vemos en él. En este ámbito de relaciones, y siguiendo a Schütz, se pueden reconocer relaciones intersubjetivas tanto espaciales como temporales. En las primeras tenemos el nosotros, el reconocimiento de relaciones con otros de los que formamos parte, con otros que se reconocen mutuamente como parte de algo común; están también las relaciones ustedes, donde se observa a otros sin la presencia de uno mismo; y por último, están las relaciones entre terceros, las relaciones ellos.

Con respecto a las relaciones referidas al tiempo, Schütz reconoce a los contemporáneos, otros con los que se puede interactuar, compartir acciones y reacciones; los predecesores, aquellos otros con los que ya no se puede interactuar, pero de los cuales sí tenemos algún tipo de información sobre sus actos; y por último, los sucesores, aquellos otros con los que no es

posible interactuar pero hacia los cuales los sujetos pueden orientar sus acciones.

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce. El mundo del sentido común se encuentra tipificado en categorías de significado que permiten reconocer los nuevos fenómenos e incorporarlos a la conciencia del sujeto; una experiencia reconocida como novedosa es aquella para la que no se tienen tipificaciones de significado o son erróneas, lo que implica reorganizar estas tipificaciones.

Siendo así, no existe una única interpretación de las vivencias, sino que varían según la perspectiva de donde son interpretadas, esto es, según el aquí y ahora que experimenta el sujeto. De allí la importancia de un método que permita ahondar en las concepciones y experiencias de los sujetos intervinientes en el proceso de mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos y la creatividad en el nivel de educación básica, en tanto, interesa una mirada fenomenológica que permita una construcción que refiera un aporte a la educación colombiana, pero sobre todo, un aporte de resignificación en la manera como se asume y hace visible la mediación pedagógica para dicho proceso de relevancia notable en la formación integral de los estudiantes.

Escenario de la investigación.

Con base en la estructura del servicio educativo en Colombia, el contexto de la investigación se ubicará en el nivel de educación básica, en los ciclos de educación primaria y secundaria, con sus grados vinculantes. En un escenario específico, siendo este el Centro Educativo Luis Alberto Badillo, ubicado en la zona rural del corregimiento de Besote, municipio de la Gloria Cesar entre el kilómetro 15 de la carretera central vía al mar. Institución oficial

con niveles de Pre-escolar, Básica Primaria (1°- 5°) y Básica Secundaria (6°, 7°, 8°, 9°). Con escuelas asociadas Pallares: DANE 220383008506-04, Caldereta: DANE 220383000556-05 y Vega Grande: DANE 220383000432-06 respectivamente.

Como misión, el Centro Educativo Luis Alberto Badillo es una comunidad educativa incluyente que forma niños, niñas y adolescentes en competencias académicas y ciudadanas, que les permita enfrentar exitosamente los retos de esta época y ser personas saludables, felices, con capacidad de contribuir al bien común y participar en la transformación constructiva de su entorno. De igual manera para el 2030, la institución se proyecta como una comunidad educativa cuyos procesos de inclusión, convivencia y calidad académica la posicionen en una de las mejores de la región, con claro liderazgo e impacto social.

Su esencia organizacional es formar integralmente a los estudiantes en la búsqueda del desarrollo de su autonomía individual e integral, siendo personas capaces de tomar determinaciones responsables, respetuosas, racionales, con sentido crítico, creativo donde puedan enfrentar la realidad social actual y practicar la democracia cultivando sus principios morales, intelectuales para llegar a valorarse a sí mismo y a los demás.

El enfoque filosófico educativo del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, orienta la formación integral de docentes, alumnos, padres de familia y comunidad en general. Se fundamenta en una educación, centrada en el estudiante. Por tal razón, la labor pedagógica tendrá como propósito orientar al educando para que sea una persona, investigativa, reflexiva, crítica, responsable, cuestionado de la realidad del medio que lo rodea. Con una autonomía que está anclada en el poder del saber, para pensar, decidir y obrar por sí mismo, acorde con la problemática de la realidad con esta filosofía pretendemos acercar al estudiante al complejo mundo de las ideas con el objetivo básico que a través del arte, el mito, la ciencia y religión desarrolladas durante las actividades pedagógicas en la institución.

Informantes de la Investigación.

La selección de los informantes o actores de investigación se realizó tomando como base los planteamientos de Martínez (2007) en relación con una muestra de tipo intencional en la cual "...se eligen una serie de criterios que se consideran necesarios o muy convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación" (p.54). Para ello se tomó una representación cualitativa de 07 sujetos informantes, siendo estos:

Cuadro 1. Informantes de la Investigación.

| Informante | Género | Código | Rol | Formación. |
|------------|--------|--------|--|--|
| 1 | M | PTA1 | Tutor Programa todos a aprender PTA. Fortalecer la enseñanza en la educación primaria en las área de lenguaje y matemática | Licenciado en Matemática |
| 2 | F | DP1 | Docente Educación Básica Primaria. Grado 1ro | Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales |
| 3 | F | DP2 | Docente Educación Básica Primaria. Grado 2do | Licenciada en Español y comunicación. |
| 4 | M | DP3 | Docente Educación Básica Primaria. Grado 3ro | Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales |
| 5 | M | DP4 | Docente Educación Básica Primaria. Grado 5to | Licenciado en educación Física |
| 6 | M | DMP | Docente Educación Básica Primaria. Docente Multigrado | Licenciado en Ciencias Sociales. |
| 7 | F | ECL | Especialista en Lectura y comprensión lectora. | Dra en Educación |

Nota: Angarita (2021).

Estos sujetos informantes de total vinculación con el objeto de estudio y sus implicaciones son considerados en atención a:

1. Docentes del Centro Educativo Luis Alberto Badillo.
2. Docentes de educación básica. Ciclo primaria. (Contexto educativo de la investigación).
3. Mediadores del proceso de comprensión lectora.
4. Organizadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
5. Sujetos formados en educación y con estudios vinculantes.
6. Conocimientos sobre formación a través de proceso cognitivos.
7. Disposición para aportar información desde sus concepciones, vivencias y experiencias sobre el objeto de estudio.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.

En este proceso inductivo holístico, para Rodríguez, Gil y García (ob.cit) recoger datos es "... reducir de modo intencionado y sistemático, mediante el empleo de nuestros sentidos o de un instrumento mediador, la realidad natural y compleja que se pretende estudiar a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar" (p.142). El dato soporta una información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación; la mayor parte de ellos son expresados en forma de texto, los cuales reflejan la comprensión de los procesos y situaciones por parte de los propios participantes en los contextos estudiados.

En este proceso indagatorio el procedimiento para la recolección de los datos se realizó desde la perspectiva de los sujetos de investigación tomando como referencia el esquema de significados proporcionados por ellos y epistemológicamente serán datos de tipo fenomenológico para la comprensión del fenómeno que se estudia. Para ello, se seleccionó la técnica de la entrevista, la cual según Rodríguez y otros. (2009) "...es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (informantes) para obtener datos sobre un problema determinado" (p.167). Esta entrevista se realizó a través de encuentros virtuales con apoyo en la

tecnología por incidencia de la situación de pandemia global a causa de la covid-19. Donde el distanciamiento social y el seguimiento de instrucciones de bioseguridad marca la pauta de una interacción remota.

Validez del Proceso de Investigación.

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas desde el inicio del proceso con los sujetos entrevistados se consideraran válidos y de acuerdo con lo expresado por Martínez (ob.cit b), una investigación tiene un alto nivel de validez si "...al observar, medir o apreciar una realidad se mide o se aprecia esa realidad y no otra" (p.182) es decir, que la validez puede ser definida por "...el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada" (p.182)

Como estrategia de validación se utilizó la triangulación o contrastación, que consiste en recoger datos a través de relatos de una situación desde varios ángulos o perspectivas, para compararlos o contrastarlos. Para ello se utilizó la triangulación de datos, en donde se comparan datos provenientes de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción.

Credibilidad o Confiabilidad de la Investigación.

La interpretación no es simplemente un acto cognoscitivo individual, sino además una práctica social y política; como principios centrales de una filosofía interpretativista. En tal sentido, es necesario pensar con mayor detalle la credibilidad de las interpretaciones y las implicaciones que tiene la condición de intérpretes de las acciones humanas.

Para Lincoln y Guba (1985), la credibilidad se destaca:

...como el grado o nivel en el cual los resultados de la investigación reflejen una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada. Entonces, credibilidad se refiere a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado (p. 17).

El criterio de credibilidad del estudio se afianzó con la aplicación de las

estrategias metodológicas en conexión con la intención fenomenológica que se pretende, siendo así la entrevista a docentes, el análisis riguroso enmarcado en 4 niveles de integración categorial, así como la fase de contrastación y los vinculantes hallazgos derivados. Al respecto Pérez (1998) plantea que:

El trabajo prolongado en un mismo lugar facilita mejor la captación real de las situaciones, sus causas, fenómenos, hechos relevantes, así como los hechos de la vida cotidiana. Contribuye a proporcionar una visión más ajustada de la realidad y, sin duda, más documentada (p.91).

Por ello, la investigadora realizó entrevistas, con énfasis en las acciones de mediación en cada docente, los procesos cognitivos y su estimulación, en conexión total con la visión de los informantes con base en sus concepciones y experiencias sobre el fenómeno, y un análisis detallado desde categorías básicas y emergentes constituyen una base de credibilidad que derivan en un insumo para el modelo sistémico que se pretende como teoría sistémica.

Procedimiento para el Análisis e Interpretación de la Información.

Esta etapa del proceso implicó trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades hermenéuticas manejables, sintetizarlos, buscar regularidades entre ellos, descubrir lo importante y sus derivaciones implícitas. De allí que, el análisis de los datos consistirá en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión sistémica de la realidad objeto de estudio.

Este proceso se realizó de manera sistemática y ordenada, pero no rígida, a través de un proceso continuo e inductivo, de tal forma que el análisis se efectuó según lo que es significativo para los participantes. Luego se procedió a la reducción de los datos cualitativos en distintos niveles, a través de operaciones de codificación y categorización.

En tal sentido, este proceso de análisis de los datos involucrará de acuerdo Strauss y Corbin (2002), “la reducción de los datos, organización y presentación, así como la interpretación y verificación. Para ello se seguirá el

procedimiento en tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva” (p.109)

La fase de codificación abierta según Strauss y Corbin (ob.cit) “...es un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). Es un proceso de involucramiento con la realidad objeto de estudio, donde comienza el proceso de construcción de categorías.

El proceso de categorización, implica clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías o clases significativas, diseñar y rediseñar, integrando y reintegrando el todo y las partes a medida que se lee el material y de esta manera va emergiendo cada sector, evento, hecho o dato.

Una vez que se concluyó el contacto con las fuentes primarias de información, se procedió a transcribir la información con la intención de interpretar los datos y expresar códigos que develen las acciones que emergen de las entrevistas. Los códigos que emergen del proceso de categorización, según Martínez (ob.cit c), son llamados índices o palabras claves, las cuales en el enfoque cualitativo se convierten en ideas, conceptos, interpretaciones que van emergiendo y constituyen un nivel de análisis inicial. Desde esta tarea, tomando en consideración el significado de los códigos y su cantidad éstos se agruparon en una categoría más amplia y comprensiva, la cual se denominó dimensión, tomando en cuenta el eje de relaciones que se da entre los códigos o categorías menores.

Seguidamente se pasó a un siguiente nivel de integración a través de las dimensiones para constituir subcategorías en su fase axial. Este nivel de subcategorías permitió el diseño integrativo de una fase selectiva para la construcción de una macro categoría derivada de una acción inductiva de base cualitativa-fenomenológica

CAPITULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

Desde fundamentos fenomenológicos, tendientes a la comprensión de los significados de los actores o sujetos inmersos en la realidad sujeta a investigación, así como la identificación de aspectos relativos a los valores, las motivaciones y las acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas sociales, se inicia con el proceso de análisis e interpretación de la información recolectada en contexto inmediato del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, ubicado en la zona rural del corregimiento de Besote, municipio de la Gloria, Cesar. Y donde emerge una situación problema de base educativa donde la mediación de la comprensión lectora cobra especial interés en el nivel de educación básica.

Esta fase de investigación, para Rodríguez, Gil y García (1999), es definida como un “conjunto de manipulaciones, acciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones que se realizan sobre los datos recolectados, con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (p.200). Esta acción polisémica de naturaleza predominantemente verbal, de gran cantidad y volumen de datos reviste una dificultad y complejidad que se debe reconocer.

Sobre la base de fundamentos epistemológicos y metodológicos asociado a la fenomenología para el análisis, interpretación y argumentación bajo acción inductiva, los datos fueron examinados sistemáticamente para determinar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo, con lo cual se busca un acercamiento epistémico desde la

relatividad que acompaña el conocimiento de la realidad diversa en la institución educativa contexto del estudio, así como avanzar mediante su comprensión hacia la elaboración de una teoría sustantiva que engrana un modelo pedagógico caracterizado como sistémico en razón de su complejidad frente a la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos y la creatividad.

En este particular emerge el proceso de categorización, el cual implicó clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías o clases significativas, diseñar y rediseñar, integrando y reintegrando el todo y las partes a medida que se lee el material y de esta manera va emergiendo cada sector, evento, hecho o dato. De allí que el trabajo de la investigadora estuvo centrado luego de seguir el procedimiento de categorización, en leer y releer los protocolos de información recabados para iniciar una previa codificación, la cual fue depurando en función de seleccionar aquellos datos pertinentes con el objeto de estudio.

Una vez concluido el contacto con las fuentes primarias de información, se procedió a transcribir la información con la intención de interpretar los datos y expresar códigos para la construcción de un primer nivel de análisis de los datos que develen las acciones que emergen de las entrevistas. Siendo así, los códigos que emergen del proceso de categorización, según Martínez (2007), son llamados índices o palabras claves, las cuales en el enfoque cualitativo se convierten en ideas, conceptos, interpretaciones que van emergiendo y constituyen un nivel de análisis inicial. Desde esta tarea, tomando en consideración el significado de los códigos y su cantidad éstos se agruparon en una categoría más amplia y comprensiva, la cual se denominó dimensión lo cual viabiliza ese primer nivel de análisis inductivo.

La fase de codificación axial o proceso de relacionar las subcategorías con las categorías según lo manifiestan Strauss y Corbin (ob.cit) se desarrolla con la intención de reagrupar los datos que se separaron durante la codificación abierta. Al proseguir con la categorización, se consideraron aquellas dimensiones que aun cuando no

eran idénticas tenían las mismas propiedades o atributos, surgiendo una subcategoría o tercer nivel de análisis de los datos, la cual viene a agrupar varias dimensiones y por último aquellas subcategorías que se relacionaban más con las categorías del objeto de estudio fueron agrupadas para culminar la categorización con una última agrupación denominada macro categoría o cuarto nivel de análisis.

Siguiendo con el proceso, se contrastó la información derivada que constituyó cada macro categoría, con los diversos fundamentos teóricos pertinentes y la visión de la investigadora en atención a la validez de la investigación, en total conexión y atención inductiva e interpretativa del fenómeno indagado. De allí que a través de la contrastación se logró reformular y corregir algunas construcciones teóricas previas a los efectos de realizar una investigación original sin caer en repeticiones e imitaciones de otras investigaciones acerca de la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de procesos cognitivos y la creatividad.

A continuación se presenta la integración de cada categoría derivada de la siguiente manera: Se hace referencia a la macro categoría. Luego las subcategorías que le integran. Se detallan las dimensiones vinculantes y se inicia cada apartado desde los códigos resultantes. En este proceso inicial de categorización, se detalla información textual emergente de las entrevistas realizadas. Las subcategorías y macro categorías emergentes, se describen y se contrasta con la fundamentación teórica y la visión de la investigadora.

Descripción Inductiva Categorial.

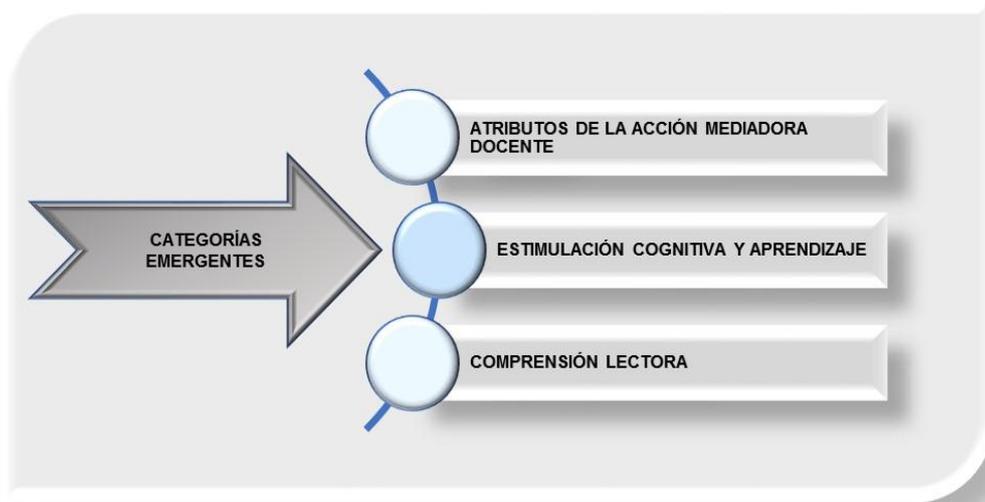


Gráfico1. Categorías Emergente.

Categoría: Atributos en la acción mediadora docente.

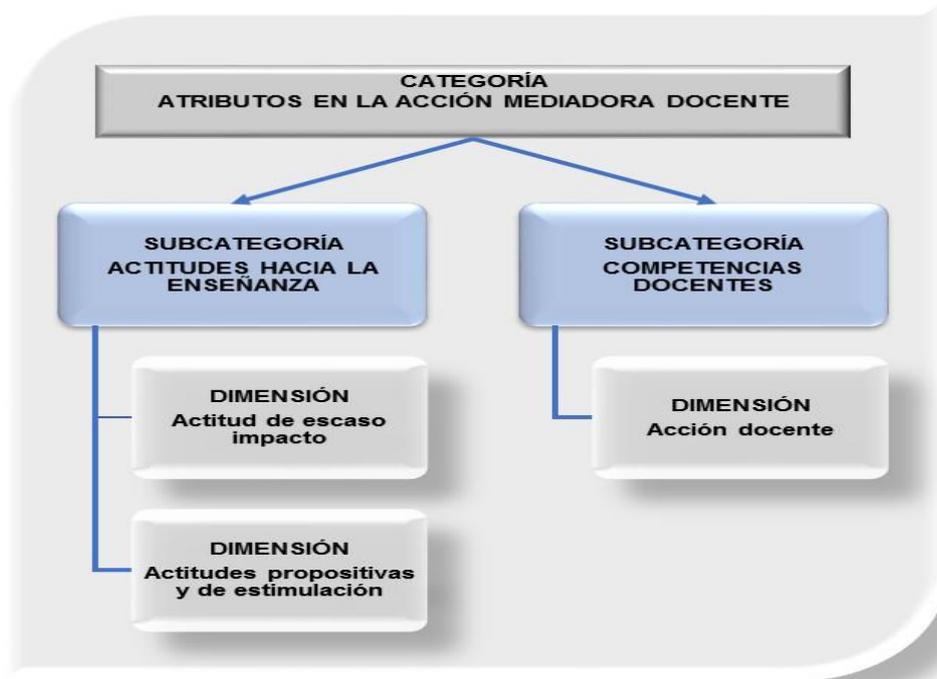


Gráfico 2. Categoría: Atributos en la acción mediadora docente

Este marco emergente está constituido por las subcategorías:

1. Actitudes hacia la enseñanza
2. Competencias docentes.

Dimensión: Actitud de escaso impacto.

En la realidad contextual del Centro Educativo Luis Alberto Badillo en el ciclo de la educación primaria, la figura docente deriva múltiples manifestaciones actitudinales, producto de su pensamiento y base representacional ideológica desde su labor mediacional en el fortalecimiento de la comprensión lectora. Estas actitudes, en ocasiones se caracterizan como de bajo impacto, pues el docente experimenta diversas situaciones, que le alejan de su labor educativa y muestra manifestaciones personales en su desempeño donde las señalizaciones hacia los demás actores educativos, el otorgamiento de culpas, la falta de interés docente, y resistencias actitudinales al proceso mediacional dejan claro un pensamiento inicial con énfasis en lo actitudinal que compromete la labor educativa.

Código Señalizaciones:

***DP2.** Cada vez es más difícil que los estudiantes hagan las actividades sobre lectura, creo que la familia no ayuda mucho, allí está la falencia. **DMP.** Existen muchas situaciones que no ayudan, creo que no hay compromiso por parte de los niños y la familia, el nivel no es el mejor. **ECL.** El docente como parte del proceso de fortalecimiento de la comprensión lectora desde un reconocimiento de signos y fonemas va a encontrar barreras que otorga al estudiante y el contexto; dejando a un lado su rol mediador. **PTA1.** El docente siempre tiende a señalar a los demás por las falencias recurrentes...*

Existen una serie de falencias asociadas a la escasa comprensión lectora que va de grado en grado de la educación primaria, acá la actitud de señalar es recurrente en el docente, restando importancia a su rol y proyección del trabajo didáctico en el aula, dejando la responsabilidad de las situaciones débiles en los demás agentes educativos, de allí que para el docente la responsabilidad está en la actitud del estudiante y la escasa responsabilidad de la familia en su rol de acompañamiento educativo.

Código: Escasa motivación docente.

***DP4.** No es fácil el tema de comprensión lectora, se diseñan formas, estrategias, recursos pero cuando se evalúa y se hace seguimiento las falencias son las mismas, eso desmotiva mucho. **DP1.** Me siento desmotivado, no se avanza sobre la lectura, la comprensión lectora, la escritura, hay muchas falencias, ahora en pandemia es más difícil, se repite y se repite y no se avanza. **DMP.** La motivación varía mucho, sobre todo desde la realidad actual, el seguimiento no es adecuado. **DP2.** ... el estímulo gerencial no es el mejor, no solo se requiere el lineamiento nacional, se busca mayor motivación.*

Contextualmente la motivación no es la ideal, por el contrario, se infiere que el docente no siente estímulo al organizar sus procesos mediacionales, la repetición de actividades se hace presente sin ningún impacto. Existe una escasa motivación desde la gerencia de la institución, lo cual se debe fortalecer progresivamente. La motivación evidentemente impacta en los niveles de efectividad de la acción de mediación, una persona no motivada no tiene el empuje necesario para reflexionar lo que hace, menos orientar posturas adversas ante su práctica, por el contrario asume actitudes inapropiadas que no le dejan ser significativa en su labor educativa y formativa.

Código: Resistencia al cambio.

***PTA1** la realidad actual es diferente...pero hay docentes que no lo ven, que no quieren aceptar esa realidad, que quieren seguir siempre en lo mismo, no cambian, se sigue con la memorización como única vía de estimular la lectura y la comprensión. **DP3.** No se asumen cambios, hay resistencia, la efectividad de los que se hace está en tela de juicio, no se aceptan el cambio de paradigma... **ECL.** Es recurrente que el docente trate de fortalecer los procesos lectores desde su visión muy particular, ello deriva resistencia por asumir formas alternas, didácticas y de impacto. **DP1.** Nos resistimos a cambio, hay temor, también voluntad de hacerlo, eso debe cambiar.*

La resistencia al cambio tiene su esencia en el propio docente, en sus ideas, temores, miedos, y actitudes producto de su formación y hasta del propio contexto. No se concibe un docente que no esté dispuesto al cambio, y coloque resistencia a la inercia natural de reorganización de la enseñanza en favor de la enseñanza efectiva. Se requieren docentes reflexivos y con

disposición a la transformación de los actos educativos con falencias, allí está la esencia docente, en poder ser significantes para los estudiantes desde la diversidad pedagógica, didáctica, instruccional, que lo desarrollado tenga la efectividad que se requiere desde la formación básica en lectura y su comprensión.

Código: Mínima atención.

***DP4.** Hay compañeros docentes que no prestan la atención suficiente en aquellos estudiantes que no leen bien, menos comprenden lo que la lectura detalla. **PTA1.** En el proceso de comprensión lectora, el seguimiento debe ser constante, la atención sobre los niños con mayor carencia debe ser mayor, no lo contrario. **DP1.** He visto como se relega al niño que no es aventajado desde la lectura y la escritura, eso no está bien, al contrario es el que requiere mayor atención.*

La atención de aquellos estudiantes que requieren ese tipo de intervención pedagógica asistida, debe ser recurrente. En lectura y su proceso de comprensión, el seguimiento debe ser reiterado, constante, y valorando los avances que se tienen sobre lo desarrollado desde los instruccional de acuerdo con el grado escolar. La labor de mediación se fortalece desde una atención pedagógica que deje huella en cada estudiante, pues no se trata de hacer una actividad, es lo que genera ella en el proceso de comprensión de la lectura y su estimulación cognitiva.

Dimensión Actitudes pro-positivas y de estímulo.

En contexto, no solo se presentan falencias en cuanto a las actitudes docentes, también existe la posición positiva, de estímulo y preocupación por una dimensión de espacial interés en la formación de los estudiantes como lo es la comprensión lectora. Existen docentes con actitudes favorables que ayudan en gran parte al estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje pues, en ellos se refleja el entusiasmo y alegría para trabajar con la lengua y sus implicaciones hacia la formación integral. Al respecto se tiene.

Código: Vocación de enseñanza.

DP2. Creo que nací docente. Me gusta. Mi rol es ser docente, me encomiendo a Dios para que todo salga bien. Sé que tengo falencias por mejorar, pero quiero ser importante para los

estudiantes y compañeros. **DP4.** Es bonito enseñar, hay cosas por transformar, hay espíritu por enseñar. Se lleva en la sangre. **DMP** ser docente de multigrado no es nada fácil, pero trato de dar lo mejor para que las cosas salgan bien, faltan recursos y ahora en pandemia es más difícil por el acceso a la red tanto en nosotros como en los estudiantes. **DP1.** Me gusta enseñar en grado 1ro, me gusta allí, me siento bien con los niños pequeños.

Una actitud favorable, positiva y de impacto ideal formativo para enseñar, debe ser la vía de una construcción ideal en la enseñanza de la comprensión lectora. Esta actitud docente está relacionada con aspectos de vocación y por ese gusto de enseñar desde la propia naturaleza de cada docente. Es el punto de partida para un proceso reflexivo que lleve a un entendimiento y una apropiación óptima de cómo administrar un área con fuertes debilidades.

Código: Gusto por la enseñanza de la lengua nativa:

DP3. me gusta el área de lengua, claro no es fácil, pero también ayuda desde lo personal y estoy dispuesto al cambio. Me agrada ser docente. **DP1.** Enseñar a leer y escribir es gratificante, estoy clara que faltan más estrategias, allí hay una falencia, pero lo que se hace, se hace con mucho amor. **ECL.** La enseñanza de la lengua, el castellano implica compromiso por hacer mucho más que una clase y una evaluación, es como docente, escribir bien, leer excelente y administrarse cognitivamente para una comprensión adecuada. Rol superior.

Desde esta perspectiva, se deduce que el docente que enseña la lengua en este caso el castellano o español, debe profesar desde su propio desempeño, no es fácil formar en lectura y escritura cuando se tienen serias deficiencias al respecto. Se destaca el hecho del gusto por la lengua nativa como impulsor de prácticas de impacto positivo. El docente debe ser el principal motor dentro del proceso educativo, aceptar los cambios y permanecer en constante formación profesional para ofrecer alternativas en sus prácticas de enseñanza. Deben ser ejemplo y modelo en las innovaciones y reformas educativas desde su propio proceder.

Código. Identidad Profesional docente.

DP4. Me identifico como docente, me gusta. Eso me estimula a seguir adelante, aunque a veces resulta problemático. **DP3.** Trato

de ayudar a mis compañeros y les doy ánimo cuando pasa algo, pues a ellos les gusta también lo que hacen y se sienten comprometidos, pero a veces caen en una especie de letargo y su actitud no es adecuada, pero no es constante. **DP2** Me identifico con la institución a veces hay cosas que dañan, pero en líneas generales soy persona que le gusta ser importante para los estudiantes.

Que deriven acciones positivas desde la labor deja claro el compromiso docente en el rol que ejerce, también potencia la reflexión de la enseñanza la cual debe soportarse en una fundamentación teórica apropiada. En tanto se requiere comprensión de la labor, pensamiento, sentimiento y actuaciones cónsonos con el rol mediador. La identidad docente debe fortalecerse a diario, es necesario una actitud pro-positiva hacia la formación de los niños en comprensión lectora, ello pasa por una valoración adecuada, un reconocimiento del rol, y una formación en valores laborales en atención a la labor docente en la educación primaria.

Código: Reflexión del proceso mediador.

***PTA1.** Que se reflexione lo que se hace desde la labor docente, constituye un nivel de apropiación de lo que se hace desde la mediación, desde el conocimiento, desde las experiencias docentes. **DP4** poco se reflexiona sobre lo que se hace a diario en las aulas de clase, ello tiene como consecuencia que no se profundice sobre la formación en los estudiantes, vemos todo a veces muy superficial. **ECL** es una competencia profesional del docente que reflexione sus procesos didácticos y de aplicación. Hacerlo de consolida su posición frente a su labor, pues tiene conocimiento valorativo sobre lo que hace en contexto educativo.*

Por tanto, para que la reflexión tenga un impacto social y se traduzca en situaciones pedagógicas en las aulas de clase, es necesario que se articule teoría, contexto y lo cotidiano. La reflexión se identifica por la inserción desde la conciencia humana a la experiencia, esta se confronta desde la inmersión consciente del hombre en el mundo, lo que le posibilita la construcción de su cosmovisión desde los procesos de descripción, interpretación, explicación y valoración de los intercambios simbólicos, las manifestaciones afectivas, sociales culturales, económicas y éticas. Entonces, la reflexión lejos de una actividad, es una competencia docente,

en tanto se debe formar al docente para que dicho proceso sea realizado de manera adecuada y en sintonía con la teoría pedagógica y social derivada de una educación actual.

Código: Actividad contextualizada.

PTA1. El docente tiene la oportunidad de valerse de las estrategias y recursos, para hacer que esa práctica pedagógica tenga sentido, y sea pertinente para la educación. **DP3.** Tenemos muchas cosas por corregir, una de ellas es que tomemos de la realidad indicadores para organizar nuestra planeación y enseñanza. Todos los niños tienen problemas de lectura y escritura y poco estamos haciendo. Se puede hacer mucho, pero mucho más. **ECL.** Todo proceso de enseñanza debe ser contextualizado...

El docente de primaria, deja clara la importancia de una mediación pedagógica ajustada a las necesidades de los estudiantes y las cualidades del contexto, la figura que enseña toma de la herramienta pedagógica y didáctica lo mejor de ello y trata de entenderla para canalizar su acción educativa, pues lo ideal es que lo que se haga tenga un sentido que ayude a que se oriente una verdadera formación integral y no diversas actividades de evaluación con mínimo impacto en los estudiantes.

Una mediación contextualizada, busca la consolidación de los fines de la educación, atendiendo el currículo que orienta el nivel educativo, para lo cual, los docentes se valen de la didáctica para que se canalicen procesos de enseñanza que contribuyan con las exigencias del servicio educativo nacional y de la formación necesaria para la educación de los niños del nivel de primaria. El contexto detalla características que el docente debe atender, caso contrario sería un proceso ajeno a un espacio donde el aprendiz se sitúa sin ningún aporte de trascendencia en su formación.

Subcategoría: Actitud hacia la enseñanza.

La actitud del docente de primaria en la cotidianidad formativa del centro educativo Luis Alberto Badillo, en atención al proceso de comprensión lectora, se enmarca en las actitudes de escaso impacto y las actitudes pro-positivas y de estímulo. En ambas se pueden apreciar

diversas disposiciones que intervienen en el docente durante la enseñanza mediada.

En tanto, una actitud con tendencia a un escaso impacto desde el rol docente figura un proceso con debilidades y carencias formativas lo cual afecta la enseñanza y por ende la labor de aprendizaje. Ello genera barreras y obstáculos para planear su enseñanza, imparte el área fuera de sus intereses, esa actitud le impide innovar y aplicar diversas estrategias durante sus clases, no despierta la motivación en el estudiante y genera desinterés y apatía por el aprendizaje de una dimensión de interés integral como lo es la comprensión lectora. En palabras López (2015): “Un profesor o profesora que disfruta su labor generalmente hace que sus alumnos disfruten con ellas, pero si no es así puede transmitir desánimo, aburrimiento, eso es actitud (p.72).

La actitud positiva y de arraigo efectivo del docente, permite un desempeño de forma favorable y optimista hacia la enseñanza de la lengua con énfasis en la comprensión lectora. Desde acciones cercanas a la mediación, la actitud constituye un eje fundamental de mediación efectiva. Esta se asume como el acto de interceder para brindar la ayuda y el acompañamiento que ameritan los aprendices en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, habilidades y destrezas, acorde con sus intereses, dominios, en una dinámica constante de apoyo y de descubrimiento.

La mediación según Contreras (2004) debe entenderse como la acción que realiza quien ejerce el rol de mediador para guiar a otro en la construcción de su aprendizaje; es un proceso de ayuda en la comprensión de lo que no sabe; es aprender de y con quienes se comparten los saberes. El mediador, cuando brinda ayuda al aprendiz, para que éste descubra y desarrolle sus capacidades, deja a su disposición toda su experiencia personal, sus potencialidades, sus conocimientos, pero también su actitud, de allí la importancia de una actuación actitudinal que responda a las exigencias del nivel educativo y sobre todo a las expectativas educativas de los estudiantes en favor de la comprensión lectora.

Este proceso de interacción es el intercambio que se establece entre el mediador y los aprendices, así como entre los mismos aprendices; es decir, entre quienes precisan del dominio de un conocimiento y sus pares más aventajados, que intervienen para orientarlos sobre cómo lograrlo. Entonces, corresponde a los docentes como mediadores del aprendizaje de la comprensión lectora, ahondar en una actitud formadora, positiva, adecuada y trascendental para los estudiantes de la educación primaria.

Subcategoría: Competencias del docente

Se trata de las distintas acciones positivas que refleja el docente durante el proceso de enseñanza. Se infiere, que son acciones, prácticas, aplicaciones, reflexiones que el docente desarrolla desde una de mediación con tendencia a un aprendizaje efectivo.

Dimensión: Acción docente.

Todo lo que realice el docente desde su rol mediador se sitúa en el orden de la acción docente. Se trata de colocar en aplicación los saberes, conocimientos, valores, aprendizajes, voluntad y experiencia para la construcción de un momento pedagógico de efectivo impacto en los estudiantes.

Respecto a esta forma de ejercer la acción pedagógica, en la sociedad actual, Pozo (2009) plantea:

...no parece bastar con llenar la cabeza de los alumnos; sino que hay que enseñarles a enfrentarse de un modo más activo y autónomo los problemas, lo cual requiere no sólo nuevas actitudes contrarias a las generadas por este modelo tradicional basado en la transmisión del conocimiento (p.273)

Desde lo detallado, se ameritan docentes mediadores, y propiciadores de situaciones de aprendizaje, que impulsen en los aprendices el desarrollo y activación de los procesos cognitivos, la reestructuración de los conocimientos previos y la articulación de los nuevos saberes en su cotidianidad; así como la creatividad el ingenio y la pasión por aprender, esto que se haga como lo afirma Tébar (2005) sin imposiciones en un cercano encuentro que conduzca al aprendiz hacia lo que él quiere ser. Apertura asumida por aquellos docentes que sustentan

su acción mediadora en el compartir de saberes, la indagación continúa, el diálogo permanente, el fomento de la motivación y la creatividad

Código: Creatividad e ingenio

DMP. Como docentes debemos ser muy creativos, ello ayuda para generar vías alternas de cómo hacer las cosas. **DP2.** Como docentes de primaria debemos ser creativos, saber estimular a los niños con nuestro ingenio. Eso es muy importante para situaciones de comprensión lectora, allí la estimulación debe ser efectiva. **PTA1.** El docente requiere de competencias un tanto naturales, una de ellas es la creatividad, se puede fortalecer, pero tiene que ver habilidades innatas.

De estas afirmaciones se deriva, que el docente debe ser una persona creativa para estimular a sus estudiantes en su aprendizaje, buscar alternativas de enseñanza, variar su metodología, herramientas, recursos y estrategias para favorecer la atención del niño en su comprensión. La creatividad permite una visión mayor del fenómeno, abre puertas cognitivas para la atención. Por ello, su capacidad de reflexión para analizar su propia experiencia, innovar sus clases, resolver diversas situaciones y comprender todo lo que sucede a su alrededor.

Código: Participación pedagógica.

DP3. Sabemos que en la docencia lo que se haga se tiene que reflexionar y validar, es parte de la participación para ver cómo se realizó y ver si es necesario cambiar, pero en realidad se hace poco, creo que no sabemos cómo hacerlo. **DP4** la participación docente para orientar fines pedagógicos es fundamental, para ello todo lo que se instrumente desde la formación debe tener una meta pedagógica. **DMP** La actuación, participación y reflexión de la labor docente es necesaria, pero debidamente hecha y atendiendo los datos que surjan, sino no estamos haciendo mucho. Tenemos muchas cosas por mejorar pero es una cuestión de todos, hasta de los padres para que no le echen la culpa al profesor de todo

En la participación docente, la comprensión de la diversidad del proceso pasa por diferenciar los momentos, adecuarse a los contextos y múltiples acontecimientos que el docente debe asumir, que por ende produce actuaciones pedagógicas a diario que deben reflexionarse, esto le permite fortalecerse como profesional docente, que se potencie su formación y ser significativa para los estudiantes. Por tanto, que se participe

y se reflexione lo cotidiano, debe convertirse en la práctica constante con la vinculación que amerita efectivamente el que se inicien cambios producto de esas reflexiones y posturas realizadas.

Y de esa manera acercarse a una reflexión para mejorar, pues no tendría razón de ser un continuo de reflexión, si no contribuye para reorientarse los procesos y mucho menos para que se transforme cognitivamente al profesional docente, ni a su realidad pedagógica y didáctica. Por tanto, debe ser operativo un acercamiento con la mediación didáctica que realiza el docente, con el fin de entenderla, que se reconozca desde su actuación las debilidades y fortalezas y servirse de su práctica para la continua reestructuración.

La participación y la reflexión de cada momento de cada dimensión de la mediación lleva implícito una mejora continua, que se asiste de las experiencias de los sujetos, del sustento teórico que desde la investigación cimientan los procesos de actuar pedagógico, para que lo realizado en realidad sea significativo, para estudiantes que esperan lo mejor del docente para su aprendizaje integral y contextualizado.

Código: Dominio didáctico.

DP1... se maneja una didáctica, pero pareciera que no es adecuada, o tal vez no le damos la importancia que requiere. O no genere el impacto apropiado. **DP3** Nos falta mayores conocimientos sobre didáctica, los tenemos pero se requiere didáctica para poder llegar al estudiante. **DP4** Particularmente me cuesta un poco, pero ¿cómo hacer entre tantas situaciones que están presentes y que determinan la efectividad de aprendizaje.

ECL. Para la lectura y su comprensión se requiere de una didáctica sustentada en la imagen, el color, ingenio. La estimulación cognitiva es fundamental

Estos argumentos dejan clara una debilidad en razón de una didáctica específica para la mediación de la comprensión lectora. La didáctica debe ser un elemento pedagógico en constante resignificación, pues la didáctica es la teoría de la enseñanza, la misma, centra su atención en llevar a la práctica elementos teóricos que permiten sistematizar tanto a la enseñanza como al aprendizaje, en este sentido, es una ciencia de orden racional,

donde se manifiesta el compromiso de situaciones que surgen de la comprensión del currículo, este documento oficial, ofrece al docente un compendio de orientaciones que una vez que haya sistematizado, se evidencie, en razón de un gran impacto en la realidad, de manera que la didáctica, es la ciencia, mediante el cual el currículo se operativiza, para de esa forma lograr un impacto tanto en el proceso de enseñanza como de aprendizaje.

De allí la necesidad de asumir la misma, como una acción docente porque combina la teoría y la práctica, para desarrollar un contenido determinado, bajo estas manifestaciones se muestra la mediación como condición única para que el docente cristalice los requerimientos curriculares, en atención a la teoría y la práctica. El elemento práctico, es fundamental en el proceso de enseñanza, pero debe tener un impacto didáctico, para que su operatividad sea apropiada y contribuya con la formación del estudiante.

Se requiere una didáctica específica en la educación primaria que deje huella desde su aplicación, no ensayos reiterados de eventos que no dan resultado y solo producen actitudes negativas en docentes y estudiantes. Para ello se requiere un conocimiento y saber pedagógico que es debilidad en el contexto. No se puede aplicar lo que se desconoce.

Código: Dominio sobre el área de formación.

PTA1 Acá el dominio es más sobre aspectos pedagógicos implícitos en cómo se orienta la comprensión lectora en la educación primaria, por lo importante para la formación integral.

DP4. Dominar lo que se hace es fundamental como docentes, en educación se debe trabajar con certeza para conocer el impacto que ello genera. **DP1.** Trabajar en grado 1ro es más de habilidades, pero también implica dominio de formar a niños tan iniciales.

Al impartir la enseñanza se puede asegurar que es necesario tener un amplio dominio de la asignatura y de todo proceso pedagógico vinculante. pues no se puede explicar y aplicar un proceso con el de la comprensión lectora, si el docente no tiene el conocimiento de la misma. El

dominio sobre aspectos de base psicológica para estimular es fundamental, pues la lectura y su comprensión implican fuerte estimulación.

Código: Formación en mediación docente.

DP3. Necesitamos formación docente y capacitación en didáctica especializada para el ciclo de primaria, se necesita una didáctica específica que se debe aprender. **DMP.** La formación en aspectos pedagógicos es fundamental. Necesario una pedagogía para la construcción y formación integral. **DP1** Necesitamos conocer muchas estrategias para poder llegar al estudiante, no es fácil...

La formación especializada docente consiste en la preparación y emancipación profesional para elaborar mediaciones efectivas. A través de una crítica reflexiva, un estilo de enseñanza eficaz que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento de acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común. Ese es el reto que la sociedad actual impone. Ese es el camino que debe seguir todo docente cuya labor y misión responda a los requerimientos de su contexto social.

Código: Experiencia profesional.

DP4. *Cada día fortalecemos más y más nuestra experiencia. Sobre todo ahora con esta situación global totalmente inédita donde la educación dirige su mirada hacia formas alternas de operativizar la formación.* **DMP.** *Tengo experiencia, pero efectivamente se requiere canalizar de manera apropiada la experiencia docente para que ello sea efectivo desde la enseñanza.* **ECL.** *Para efectos de la comprensión lectora la experiencia juega un papel fundamental. Mayor experiencia al respecto, implica mejor aplicación e impacto efectivo en la comprensión lectora de cada niño.*

La dinámica diaria educativa fortalece la experiencia profesional, posibilita la conexión con herramientas conceptuales necesarias para analizar el entorno y para construir conocimiento pertinente para los requerimientos sociales. En su formación docente el mediador de primaria debe convertirse en un investigador de necesidades y potencialidades de la comunidad, debe ser capaz de trabajar en equipo en la realización de una tarea compartida, debe reflexionar sobre su práctica para transformarla o modificarla, atendiendo al saber educativo que posee, al conjunto de

saberes que debe recontextualizar y a las herramientas de que dispone para llevar a cabo su tarea.

Subcategoría: Competencias del docente.

La acción docente se refiere a la práctica que el docente lleva a cabo en el aula, de una manera atractiva para el alumno a través de una mediación efectiva. Es decir, forma parte de las tareas y operaciones que el profesor realiza para compartir el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y sus implicaciones tales como la comprensión lectora. Hernández (2010) afirma, que la acción docente es, “Un proceso integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar e implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos que enseñan y/o aprenden así como encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida” (p.2).

El docente es uno de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje y por ende deberá propiciar un clima agradable con el estudiante para que éste sea partícipe de su propio aprendizaje. Deberá entablar una comunicación eficaz e interactiva, proponer actividades que ayuden al desarrollo del conocimiento lógico, innovar durante su enseñanza y ser creativo al impartir las situaciones didácticas.

El saber y la participación son tareas importantes del docente e implica el conocimiento y dominio de la materia por cuanto se debe conocer para el logro de una enseñanza apropiada. De tal modo, que si el docente no sabe su área no podrá compartirla con sus estudiantes de un modo significativo, no podrá adaptar los contenidos al conocimiento previo y por tanto, no lograrán un aprendizaje de calidad ni podrán actuar de manera apropiada en el contexto donde se desenvuelven.

Asimismo, Godino (2009) señalan que: “Existen docentes que tienen tanto problemas de conocimiento como deficiencias para gestionar las dificultades que se le presentan con los estudiantes, por tanto no son nada significativos” (p.5), y esto se demuestra: “Cuando el docente comete errores similares a los de sus estudiantes y cuando dan muestras de no poseer suficientes recursos cognitivos para responderles” (p.5). Estas

situaciones, permiten inferir que todo ello conduce a un débil desempeño profesional imposibilitando la selección de estrategias apropiadas para impartir una actividad académica y a una planeación de contenidos adecuados a las experiencias anteriormente adquiridas.

Además del conocimiento, participación y dominio si el docente no conoce la didáctica para compartir el conocimiento, ni se actualiza con los cambios e innovaciones que surgen, no logrará ejercer de manera efectiva su enseñanza. Cárdenas, Castro y Soto (2011) manifiestan que:

Diferentes diagnósticos de la formación de docentes han señalado que una formación de profesores de tipo académico – racionalista no logra modificar los modelos de enseñanza que los estudiantes de pedagogía han construido durante su vida escolar, lo que ha conducido a que los docentes no logran enfrentar con éxito los problemas que enfrenta la realidad educacional” (p. 17).

Esto supone, la formación docente bajo un modelo tradicional con una transferencia de generación en generación, sin conseguir adaptarse a la realidad de la sociedad ni permitir transformar su accionar pedagógica. De allí la urgente necesidad de una formación en procesos de mediación que permitan al docente de primaria, nuevas, actualizadas y aplicables herramientas didácticas que posibiliten una intervención mediacional de trascendencia.

La Experiencia Profesional, se refiere a la práctica de enseñanza que sostiene el profesor desde el primer momento que comienza con su labor docente en el aula, hasta su relación con el personal que hace vida en la organización educativa. En este caso, para hablar de experiencias hacen faltan palabras, porque cada día es una experiencia adquirida, un nuevo conocimiento que se aprende y un hecho que marca huella en la vida del docente. Como dice, Briceño (2012): “Para contar lo que se vive en la escuela, siempre harán faltas palabras... y tan complejas las cosas que hay que decir, que cualquier forma de expresión es poca para transmitir las enriquecedoras experiencias vividas”. En este sentido, la experiencia profesional en la enseñanza es una vivencia de aprendizaje, de cambios

educativos y de relación con los estudiantes – docentes – familia y demás personas involucradas.

Categoría: Atributos en la acción mediadora docente

En contexto del centro educativo Luis Alberto Badillo, se destacan atributos relacionados con la acción mediadora docente en el ciclo de educación primaria. Desde las derivaciones consecuentes, emergen las subcategorías actitudes hacia la enseñanza y competencias docentes. Al respecto, la enseñanza, es una mediación entre los aprendices y lo que tienen o desean aprender. Todos los aprendices tienen la capacidad de percibir, descubrir, procesar y transformar sus conocimientos previos en nuevos conocimientos. Solo requieren de la ayuda de una persona experta (mediador) para que les guíe en la aproximación al saber. La mediación (ayuda) de una persona experimentada, se suscita cuando uno o varios aprendices se encuentran sin iniciarse en el logro de una competencia, un conocimiento o la consolidación de algunos aprendizajes.

Entonces la mediación, se asume como el acto de interceder para brindar la ayuda y el acompañamiento que ameritan los aprendices durante su proceso de aprendizaje para la construcción y reconstrucción de sus conocimientos, habilidades y destrezas, acorde con sus intereses, en una dinámica constante de apoyo y de descubrimiento. Es orientar, es mostrar a quien desea aprender algo, como lograrlo, para facilitarle la construcción de nuevos esquemas cognitivos desde su propia experiencia. Ayudar, es una acción propia del proceso de la enseñanza, y es a través de la mediación que se actúa para guiar la actividad constructiva de los aprendices.

De allí la importancia de una actitud pro-positiva y significativa para que se pueda administrar un acto pedagógico a la altura de la responsabilidad social de formar niños en la educación primaria, lejos de manifestaciones adversas contrarias a todo proceso de formación. La actitud en docencia es la disposición que tenga el docente para facilitar el conocimiento mediado, así como crear un clima ameno y satisfactorio al momento de impartir su enseñanza. Castro de Bustamante, (2000)

entiende la actitud como: “La disposición docente para asumir las orientaciones teóricas y curriculares que definan en él una actuación favorable hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.31). Es por ello, que el docente además de demostrar dominio de la asignatura también, deberá poseer una actitud agradable y positiva que favorezca el aprendizaje en el estudiante.

En tanto, una actitud orientada a la formación del estudiante, con vestigios de vocación y gusto por enseñar permite niveles de conexión y reflexión de los procesos vinculantes como dimensión fundamental en la mediación. De allí la disposición del sujeto docente hacia el reconocimiento de su quehacer, a la participación plena desde lo individual y colectivo para que se inicien cambios que puedan lograr que los efectos del mismo perduren; de igual manera, obtener un cambio participativo, que se induzcan reestructuraciones acorde con las necesidades de la organización, se apliquen las herramientas adecuadas, poder predecir los efectos del cambio, que se maneje adecuadamente la resistencia al cambio y se alcance la situación deseada a través de acciones prácticas y seguras.

También desde las competencias docentes, este debe poseer un alto nivel cognitivo propio de proceso de formación integral, de allí que un docente de educación primaria ostente competencias donde la creatividad e ingenio se haga presente, pues se trabaja con niños de diversas edades que requieren de situaciones didácticas que promuevan el estímulo y el gusto por aprender. También es fundamental un dominio sobre el área de formación en conexión con una pedagogía propia para el ciclo de la educación primaria, que permita una mediación efectiva y de impacto en el aprendiz. Situación ésta de relevancia pues la comprensión lectora implica una actividad intelectual o proceso mental de comprensión e incluso de transformación que desarrolla el ser humano en conexión con la lectura, en tanto, esta actividad cognitiva hace que el sujeto le asigne significado al texto escrito, lo comprenda y lo interprete.

Desde lo expresado la didáctica que acompaña el proceso de mediación es una competencia fundamental, de allí que el docente debe

conocer y aplicar una didáctica acorde con nivel escolar, los niveles de maduración de los estudiantes, el currículo que se aplica, así como el compromiso del docente por asumir métodos y técnicas que redunden en la generación de espacios para el aprendizaje, desde luego inician una enseñanza, cuya planeación emerge de la acción docente, pero que en la misma logren insertarse los intereses de los estudiantes, esto se logra con su participación dentro de la misma, es la didáctica la columna vertebral para alcanzar el desarrollo profesional de aquellos entes encargados de la docencia, específicamente el docente quien mediante su práctica, logra un compendio para un desarrollo pleno y un compromiso que se evidencie en su constante accionar en los espacios de formación, al respecto Díaz (ob,cit) agrega:

Un saber formalizado y una práctica reflexiva son los componentes esenciales de la didáctica, como ciencia pedagógica, que tiene un objeto nuclear. La didáctica es una ciencia con rango propio y alcanza varios campos semánticos: Currículo, enseñanza, instrucción y enseñanza y aprendizaje. El espacio nuclear de la didáctica lo constituye la enseñanza orientada al aprendizaje formativo de los estudiantes. El objeto esencial es la enseñanza transformadora. La finalidad que atañe a la didáctica es común a las demás ciencias de la educación o, al menos es básica en la Ciencia de la Educación, se basa en la finalidad educativa como globalidad, que los estudiantes alcancen una educación integral. (p. 57).

Tal como se logra apreciar el compás de acción de la didáctica, posee un amplio espectro porque la misma por si sola puede alcanzar un desarrollo significativo, donde se refleje la composición profesional del docente, pero además se valoren elementos constitutivos del acto pedagógico, para que el docente y el estudiante interactúen en un marco de estrategias, recursos instruccionales y una teoría base didáctica que permite una mediación acorde con niveles de efectividad en la relación enseñanza y aprendizaje.

La formación del docente en aspectos de mediación como marco de su experiencia profesional, tiene que ver con la capacidad de aprendizaje de herramientas que potencien la actuación de los sujetos, así como la voluntad de perfeccionamiento. La formación docente en aspectos

mediacionales lleva al proceso “enseña a enseñar”, donde derivan situaciones de aprendizaje que median la aproximación con los saberes académicos, pedagógicos, didácticos, epistemológicos, psicológicos, éticos y sociológicos requeridos por el docente. Para ello, el formador planea su acción mediadora, con el fin de promover que los docentes exploren y ejerciten los saberes, las capacidades, las habilidades, mediante la articulación de actividades teóricas y prácticas, que susciten la indagación, el análisis y la reflexión.

Tal como fue propuesto por Carr y Kemmis (1999), de esta manera los docentes, en formación, aprenden a ser críticos, reflexivos de su propia práctica. Además, impulsan su encuentro con los conocimientos cognitivos, didácticos, afectivos, sociales, actitudinales, personales, que originan cambios en su ser integral, los cuales incidan en la comprensión y la propia valoración del rol decisivo que tienen en la sociedad, los docentes.

Ante ello la importancia de una formación en mediación permanente deriva en una competencia docente, De acuerdo con Bullough (2010) “la formación docente continua, se debe asumir como una actitud indagadora, orientada a dar visibilidad a las teorías que subyacen en las prácticas, a reconstruir y poner en cuestión la historia, la cultura y experiencias cotidianas de los docentes” (p. 17) En tanto que, Sanoja (2009), la define como: ...“un proceso integral en el continuo profesional, [que] enriquece el proceso de formación inicial, garantizando la calidad y efectividad de la educación.” (p.4) También, es considerada como la etapa que permite complementar la formación inicial.

Para Imbernón (2011), los docentes cuando se forman de manera sistemática contribuyen para que reactiven y/o fortalezcan las competencias que les habiliten para la producción e implementación de estrategias de aprendizaje que desafíen los aprendices de esta era, cada vez más multiculturales, ávidos de saberes, más analíticos, más críticos y con mayores oportunidades tecnológicas para aprender.

Un proceso de formación docente para fortalecer competencias mediacionales y su aplicación en la educación primaria debe ser.

1. Un proceso de aprendizaje continuo, dirigido a la construcción y reconstrucción de los conocimientos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, filosóficos, axiológicos; así, como las competencias, las destrezas, las habilidades y los saberes, que los docentes ameritan internalizar y dominar, que les faciliten asumir la construcción de su nuevo rol docente como mediadores de los aprendizajes.

2. Debe ser dinámico, al ritmo que avanza el conocimiento, la ciencia, la educación y acorde con los requerimientos de los docentes, los aprendices y el contexto sociocultural.

3. Reflexivo, porque debe surgir de un proceso investigativo que permita determinar a partir de la opinión de los docentes, cuáles son las demandas formativas que presentan, qué se debe cambiar, cuáles son las posibles soluciones y cuáles son los aportes de los docentes. Este diagnóstico debe efectuarse en cada contexto, desde cada realidad, a partir de los resultados y la participación activa de todos los agentes formadores y los docentes, dar inicio a la programación e implementación de actividades formativas que susciten la potenciación de la actividad docente.

4. Crítico, dirigido al análisis y la reflexión constante, conducente al reconocimiento del impacto de la formación permanente en la mejora de la labor docente, en su desarrollo profesional y la calidad de la educación. Este análisis crítico debe realizarse en y desde cada realidad educativa para transformarla.

Entonces deriva una construcción donde los atributos docentes son fundamentales para la mejora en el proceso de mediación para una comprensión lectora en la educación primaria. Ello sugiere cambios y resignificaciones en posturas pedagógicas, didácticas y de valoración de la educación, pues la búsqueda del cambio, la reforma, la transformación y la reconstrucción son los propósitos que deben dirigir la labor docente.

Y efectivamente se sugieren posturas alternas y viables para una efectiva comprensión de lo que se lee. La comprensión lectora es un proceso dinámico, pues todo texto para ser interpretado exige una activa participación del lector, por ello la importancia de la transacción entre el

sujeto cognoscente y el objeto conocido, entre el lector y el texto. Esta dinámica de encuentro, dependerá de los niveles de maduración, de experiencia, del intercambio social o transmisión social que tiene el ser humano con sus pares significativos, pero sobre todo dependerá de la actividad intelectual, de las hipótesis y búsqueda constante que haga el sujeto que se aproxima a la lectura para su comprensión, así como del contexto donde se dan dichas relaciones.

De allí la importancia de un docente con actitud hacia la enseñanza y con diversas competencias que progresivamente le permitan organizar el conocimiento pedagógico en favor de una enseñanza efectiva. Durante la actividad pedagógica, los docentes como mediadores tienen la misión de despertar en los aprendices el interés por ser participantes activos en la búsqueda permanente del saber, con sentido crítico; para ello, deben crear situaciones de aprendizaje que apremien y estimulen la curiosidad propia de los estudiantes para la indagación, exploración y reflexión de las problemáticas de su entorno.

Categoría: Estimulación cognitiva y aprendizaje

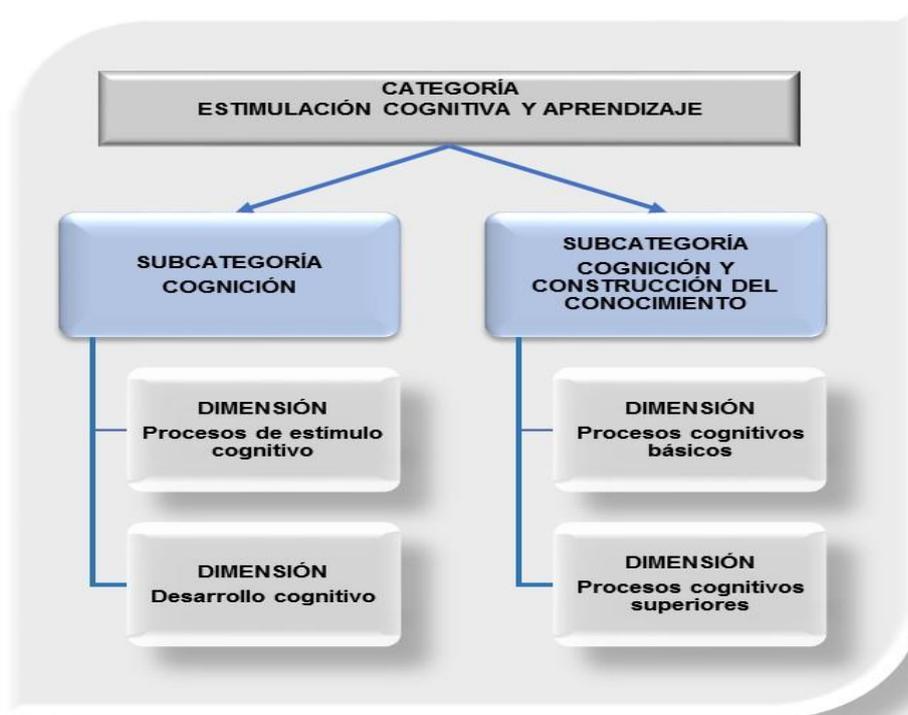


Gráfico 3. Categoría: Estimulación cognitiva y aprendizaje.

Esta categoría está constituida por las subcategorías:

1. Cognición
2. Cognición y construcción del conocimiento

Dimensión: Procesos cognitivos.

El pensamiento representa la actividad más compleja desarrollada por el hombre, puede ser visto como un proceso cognitivo interno, a través del cual se interpreta en forma ordenada la información gracias al ejercicio de las funciones intelectuales. Por tanto al realizar una acción se combinan en el ámbito interno contenidos simbólicos y aprendizajes adquiridos previamente. Esta acción cognitiva se inicia con la percepción de un estímulo para generar una respuesta o producto o simplemente con la activación de la experiencia previa de conocimientos almacenados con la intención de generar ideas. En atención a la estimulación cognitiva se tiene.

Código: Relación entre procesos cognitivos y aprendizaje.

***DP1.** El papel de los procesos cognitivos es muy importante porque le va sugiriendo al niño toda la capacidad, o le va reflejando al niño toda la capacidad que él tiene para que el niño pueda procesar su propio conocimiento utilizando los conocimientos previos que ya ha observado. **DP4** la estimulación cognitiva permite conexión con un aprendizaje de impacto. **DP2** los procesos cognitivos guían el pensamiento hacia el aprendizaje, ello permite mayor acomodación de información y entendimiento, producto de la estimulación.*

La relación entre proceso cognitivos, y aprendizaje reflejada en los testimonios de los participantes, resulta ser un significativo indicador de pertenencia entre las nociones analizadas y el objeto de estudio de la presente investigación, pues estas opiniones podrían fundamentarse además, en las ideas expresadas por Gagné (1987) cuando hacer referencia de los procesos cognitivos como habilidades que "...transforman los estímulos provenientes del medio en varias formas de información y que conducen, progresivamente, al establecimiento de estados a largo plazo...", lo cual proporciona en el individuo, "...las capacidades necesarias para ejecutar diversas actividades humanas." (p.247); dicho de otra manera, los procesos cognitivos son reconocidos como habilidades

desarrolladas por el ser humano en su evolución intelectual, situación que lógicamente se vincula con elementos propios del proceso cotidiano que implica el aprendizaje.

Código: Estimulación cognitiva e intencionalidades educativas.

***DP3** de acuerdo a cada intencionalidad se busca como lograr que el niño aprenda a reflexionar y eso entra en el aprender a ser, que el niño sea crítico, que sea reflexivo, que tenga criterio propio. En el aprender hacer que logre como construir si, como a hacer como la misma palabra lo dice. **DMP.** De acuerdo con la intención de formación en el aula fortalecemos la cognición, se estimula para que lo que se hace sea positivo para el estudiante. **ECL** en la comprensión lectora la estimulación cognitiva es constante, actica todos los procesos cognitivos atención, percepción, conciencia, memoria.*

Los procesos cognitivos se entienden como todo aquel conjunto de operaciones mentales que se realizan de forma más o menos secuenciada con el fin de obtener algún tipo de producto mental. Estos se clasifican según la tarea en las que se aplican en básicos y de alto nivel. Los procesos cognitivos básicos son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información y son indispensables para la ejecución de los procesos de alto nivel. Mientras que los procesos de alto nivel o procesos psicológicos superiores permiten el procesamiento activo de la información mediante la búsqueda, selección, jerarquización, organización y aplicación de los datos pertinentes en la solución de problemas. Esto implica el desarrollo de estrategias para procesar la nueva información, preparación para el cambio, la autonomía y el juicio crítico, así como para buscar formas creativas de abordar las situaciones que se presentan en la dinámica escolar.

Código: Desarrollo de potencialidades desde la estimulación cognitiva.

***DP2** el estimular la memoria, la atención la fijación en el aula desde las actividades que se proponen, van potenciando el aprendizaje. **DP3.** Desde la labor educativa se va potenciando el aprendizaje, para ello es fundamental que se estimule desde los procesos cognitivos, por ejemplo la estimulación a la atención*

es fundamental en los niños de primaria. ECL. La lectura y su comprensión, así como acciones implícitas de conexión con la lectura y la escritura están orientadas por los procesos cognitivos.

La importancia que asignan los docentes a los procesos cognitivos en el desarrollo de potencialidades en favor del aprendizaje es fundamental. Pues ello permite aprender a crear, reflexionar, interpretar, convivir, valorar, observar, analizar, relacionar, inferir, resumir, entre otras, para resaltar las habilidades comunes a ser desarrolladas en los estudiantes desde los escenarios educativos. El desarrollo de las potencialidades humanas es una gran herramienta que se puede utilizar para estimular y fomentar el desarrollo físico, emocional y de la inteligencia de los niños. Se fundamenta en que cuanto más temprano se estimulan las potencialidades más y mejor se podrá desarrollar. Entonces, una mediación que responda a estimulación cognitiva debe propiciar espacios donde los niños y niñas puedan sentirse confortables, y se atrevan a conocer su entorno, que empiecen a descubrir sus capacidades e intereses y puedan crecer tanto personal como intelectualmente, los docentes deben acompañar este proceso, encaminando a sus alumnos a alcanzar sus prioridades y expectativas de formación.

Código: Procesos cognitivos y desarrollo intelectual.

DP2. Relaciono la tarea intelectual obviamente con los procesos cognitivos porque es algo de conocimiento, cuando suena intelectual lo relaciono con intelectual, con el intelecto entonces si tiene que tener mucha relación. Entonces el fortalecimiento intelectual se nutre de la estimulación cognitiva. DP3. Si se fortalece la atención, la asociación, así como el desarrollo de ideas se estará desarrollando de manera inmediata el desarrollo intelectual de cada estudiante. DP1. Procesos cognitivos es igual a estimulación del intelecto. Y ese desarrollo se debe buscar desde nuestra intervención en el aula.

La relación de beneficio mutuo que tiene lugar entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, que según la opinión de los participantes también se observa en el hecho educativo, al tiempo que representan el desarrollo intelectual del estudiante. De allí que, estos testimonios parecen guardar relación con las ideas expresadas por Poggioli (2009), cuando señala que

“...las habilidades humanas constituyen los resultados de aprendizaje y, además, del conocimiento declarativo y del conocimiento procedimental como contenidos de la memoria a largo plazo...” (p.40); lo cual indica una clara sintonía entre el aprendizaje y el desarrollo de habilidades intelectivas que a la postre se configuran en procesos complejos de desempeño frente a la sociedad, pues el puente entre razón y experiencia permite pensar que el ser humano no aprende respuestas elaboradas, sino habilidades para elaborar esas respuestas (Gagné y Glaser (1987).

Dimensión: Desarrollo Cognitivo:

El desarrollo cognitivo es el proceso mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos desde la infancia a través del aprendizaje y la experiencia. Este proceso cognitivo responde a la necesidad innata de relación e interacción social, en conexión a la capacidad natural de adaptación e integración. Esta dimensión referida al desarrollo cognitivo, y bajo esta denominación se agrupan los códigos autorregulación del aprendizaje, desarrollo cognitivo y asociación de conocimientos previos, los cuales resultaron del proceso de análisis en atención de los elementos que los docentes relacionan con el desarrollo cognitivo y cómo se promueve desde el aprendizaje, situación que puede evidenciarse.

Código: Desarrollo cognitivo y asociación de conocimientos previos

***DMP.** Manejarse con la estimulación hacia los conocimientos iniciales o previos es una tarea diaria. También se les pueden proponer conflictos y que ellos mismos aporten soluciones siempre tomando en cuenta el punto de vista de cada uno, porque cada niño tiene un pensamiento diferente, entonces cada niño se le plantea una situación y que ellos mismos piensen. **DP3.** Todos debemos partir de los conocimientos previos de los estudiantes, ello es una referencia cognitiva y d como ellos manejan la información. **ECL.** La activación de conocimientos previos actúa como puente cognitivo para fortalecer el aprendizaje, es activación se hace de manera intencional por el docente*

Los conocimientos o información previa, es el conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción. Los alumnos se valen de tales conocimientos

previos para interpretar la realidad y los nuevos contenidos, por lo que resulta necesario identificarlos (en muchos casos serán parciales, erróneos) y activarlos, para convertirlos en punto de partida de los nuevos aprendizajes.

En este particular la labor docente es definitoria pues toma de las ideas y conceptos previos o ya conocidos que funcionan como marcos de referencia para los nuevos conceptos y las nuevas relaciones. De allí que la estimulación cognitiva a través de organizadores previos se convierten en puentes cognitivos entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva que posee el aprendiente. A partir de dicha conexión y búsqueda de relación, podrá desarrollarse el aprendizaje significativo y su aplicación en contexto.

Código: Autoregulación del aprendizaje.

***DMP** En la medida de las posibilidades se trata de estimular hacia la manera como cada niño regula su propio aprendizaje asumiendo las estrategias que mejor le convengan para el fin que necesita. **DP4.** Las estrategias que se utilizan tienden fortalecer la autonomía para que los estudiantes tomen decisiones sobre su propio aprendizaje*

La autorregulación del aprendizaje no debe ser entendida como una aptitud mental, tal como la competencia verbal, sino como un proceso de autodirección, a través del cual los estudiantes transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas. Pero, quizás, lo más importante es que cada proceso o comportamiento autorregulatorio (tal como el establecimiento de un objetivo, la realización de un resumen o el establecimiento de auto-consecuencias), puede ser enseñado directamente o modelado por los padres, profesores o persona significativa. Lo que, claramente, los identifica como "auto-reguladores" de sus aprendizaje no es tanto su destreza en la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino su iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje. Este aspecto de base cognitiva es fundamental en

las decisiones de autoregulación que emprende el estudiante ante la acción de comprensión lectora.

Código: Aprendizaje Vivencial.

***DP4.** Se busca que los estudiantes aprendan desde sus propias vivencias y experiencias. Cada aprendizaje vivido proyecta con mayor énfasis en la estructura mental y se convierte en un excelente punto de partida inicial. **PTA1** desde la enseñanza se quiere que cada estudiante propenda hacia un aprendizaje donde lo vivencial sea importante. Hasta la manera como canaliza cada niño el aprendizaje es orientado por el docente, así sean de grado 1ro o 2do. **DP3.** Una aprendizaje menos libresco, más tomado de la realidad, de sus experiencias, eso deja mucho más.*

La vivencia está unida a la experiencia propia. El aprendizaje experiencial consiste en generar espacios que posibiliten vivencias que puedan ser sucedidos por momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia. El aprendizaje es más efectivo cuando utiliza la participación activa de la persona. El Aprendizaje experiencial apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” ideas que provienen de la vivencia. El aprendizaje vivencial es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia.

Sub categoría: Cognición.

Se aprecia la Subcategoría Cognición como un constructo emergente asociado con las dimensiones procesos cognitivos y desarrollo cognitivo, las cuales resultaron del análisis de la percepción subjetiva de los participantes en correspondencia con la tendencia representativa de éstos por relacionar los procesos cognitivos junto con diferentes elementos que forman parte del proceso de aprendizaje del escolar, en este caso del nivel de educación primaria.

Así, esta subcategoría detalla el significado que asignan los participantes a los procesos cognitivos, así como también la influencia que estos ejercen en el desarrollo de los aprendizajes, pero además fue posible evidenciar la tendencia representativa de los docentes por asociar estos

procesos junto con las potencialidades e intencionalidades educativas vistas desde el aprender a ser, conocer, reflexionar, crear, valorar, convivir, entre otros; así como también la representación de los procesos de pensamiento como medios para el desarrollo intelectual, lo cual refleja la importancia que los docentes asignan a los procesos cognitivos como habilidades intelectuales permanentemente presentes como parte fundamental del proceso de aprendizaje y la actividad intelectual.

En correspondencia la dimensión desarrollo cognitivo que adicionalmente sustenta esta Subcategoría, permitió destacar la noción de los participantes en relación con el desarrollo cognitivo, cómo se promueve desde el aprendizaje y al tiempo de enriquecer u obstaculizar el mismo, en donde la mayoría manifestó la realización de diferentes actividades como la solución de problemas, la reflexión y la explicación que asignan al estudiante para que este descubra su desarrollo, lo cual evidencia el protagonismo que los participantes asignan a los estudiantes para tal fin, pero al mismo tiempo también muestra las diferencias de aprendizaje que todos los docentes manifestaron sobre sus estudiantes, situación que probablemente requiere el fortalecimiento práctico de las relaciones sugeridas por ellos mismos, para así proporcionar la ayuda pedagógica relativa con el aprendizaje efectivo de los escolares.

Con base en lo derivado, es posible apreciar la sintonía que denota la percepción subjetiva de los participantes sobre los diferentes elementos que se vinculan con la cognición como parte del proceso de aprendizaje, en donde autores como Ríos (2006) plantea que ésta "... comprende todos aquellos procesos mediante los cuales los estímulos pueden ser transformados, elaborados, almacenados y posteriormente recuperados para su utilización..." (p.114); es decir, claramente la cognición se asocia al desarrollo intelectual y al aprendizaje, pero también denota un ámbito de análisis que sugiere una concepción contemporánea del proceso educativo, en donde el aprendizaje lejos de almacenar saberes, se presenta como un proceso de construcción, en donde la cognición

interviene en término de las habilidades propias que ayudan a elaborar respuestas originales como parte de su formación progresiva.

Significa entonces que es posible interpretar la cognición como un constructo de referencia intelectual, fundamentado tanto en los conocimientos previos que las mismas habilidades cognitivas conformarán progresivamente, como en el protagonismo propio del escolar desde los más elevados niveles de conciencia sobre la diversidad de contenidos declarativos o procedimentales que podría formar parte de su construcción propia, pero al mismo tiempo su limitada comprensión podría incidir en las diferencias de aprendizaje percibidas significativamente por los docentes en sus estudiantes.

Esto indica además, que la cognición podría estudiarse como un proceso y producto en sí mismo, en donde Ríos (ob.cit) señala el primero como el conocimiento que responde al cómo se llega a conocer algo, y el segundo es relativo a la representación propia del objeto de aprendizaje, en donde podrían intervenir diferentes estrategias cognitivas para impulsar el aprender a aprender, que en el caso de la educación primaria requerirá el fortalecimiento de las nociones y relaciones que los estudiantes manifiestan en torno a la cognición, los proceso cognitivos y el desarrollo cognitivo para establecer mayor pertinencia entre sí en función del efectivo aprendizaje de sus escolares.

En tanto, el proceso de aprendizaje se presenta como un proceso diario, tiene como protagonista principal al estudiante, así como también las acciones que éstos realizan con tal propósito de hacer viable y pertinente sus conocimientos y llevarlos a contexto de actuación. De manera que el protagonismo que los docentes asignan a sus estudiantes en relación con las diferentes formas para promover el desarrollo cognitivo, parecen guardar relación con los argumentos expuestos por Lizardo (2010), quien expone "... la relación entre acción e inteligencia es necesaria...", pero "... para que exista desarrollo cognitivo no es suficiente que el sujeto actúe con el medio, sino que la acción debe responder a una serie de propiedades o condiciones estrechamente relacionadas para que el sujeto

sea capaz de autocorregir, anticipar, simbolizar...” (p.198); todo esto, como sinónimos de la evolución intelectual de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje, cuyas pautas, medios y propósitos son establecidos por el docente mediante diferentes actividades.

Adicionalmente, autores como Poggioli (2011) también resaltan el papel del estudiante en el desarrollo cognitivo propio, y por ello plantea las estrategias cognitivas en atención del aprendizaje, por cuanto indica que “... Cuando se adquieren estrategias cognitivas se puede decir que se han adquirido procedimientos que permiten aprender a aprender...” (p.49); es decir, en la medida que los estudiantes asimilen las mencionadas estrategias, además de aplicarlas, éstas se conformarán posteriormente como parte de la experiencia propia. Por ello es posible pensar que podrían tener acceso a medios personales para desarrollar actuaciones inteligentes acordes con un desarrollo cognitivo efectivo, lo cual sustenta la percepción subjetiva de los participantes por relacionar el desarrollo del pensamiento junto con los conocimientos previos, a través de actividades escolares como parte del proceso de aprendizaje.

Subcategoría: Cognición y construcción del conocimiento.

Dimensión de Procesos Cognitivos Básicos.

Las personas cuentan con habilidades cognitivas las cuales permiten que se lleven a cabo diversas tareas cotidianas. Los procesos cognitivos básicos son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información y son indispensables para la ejecución de los procesos de alto nivel.

Código: Memorización. .

***DP4.** El aprendizaje implica memorización y de alguna u otra manera nuestra práctica apunta hacia una memorización parcial de los contenidos. **DP1.** Los signos se memorizan letras y números, luego al reconocerlo vienen otras estrategias para afianzar el conocimiento. **DP2.** Existe un tabú sobre la memorización, se cree que memorizar aplica para una pedagogía tradicional y no es así. Memorizar es inherente a la persona, al estudiante.*

La memoria es la base fundamental para el aprendizaje y el pensamiento por cuanto permite almacenar y recuperar conocimientos acumulados, evocar experiencias vividas y retener lo aprendido cuando se amerite. Los componentes de la memorización son: a) Almacenamiento: Comprender antes de memorizar y b) Recuperación de información: Repensar más que repasar.

Antes de memorizar hay que asegurarse de haber comprendido. La comprensión implica saber porque ocurren los fenómenos en lugar de memorizar hechos que los acompañan, seleccionar lo más importante, comprender lo esencial del fenómeno, el orden interno, los factores que intervienen y las consecuencias de ello. Repensar más que repasar significa relacionar los conocimientos adquiridos con los aprendizajes previos, criticar, discutir o redactar con las propias palabras lo se leyó, se oyó o se comprendió.

Código: Análisis.

***DP2.** Se estimula a los estudiantes para ahondar en análisis, que ellos sepan analizar es muy importante, en todo la lengua, la ciencia, para todo es importante el análisis. **DP4.** Se utilizan estrategias para fortalecer el análisis en los estudiantes. **DMP.** Se analizan textos, y con ello se estimula la lectura y la comprensión lectora.*

El termino análisis tiene dos sentidos principales, por un lado se considera que es el proceso de distinguir y separar las partes constituyentes de un todo para reconocer sus principales elementos. También se habla de análisis para referirse al examen que se hace de una cosa, una situación, una obra, un discurso. Si se integra ambas acepciones puede señalarse que es la comprensión de algo a través de descomposición en elementos. En otras palabras, es la descomposición de un todo (fenómeno, problema, texto) en sus partes componentes con la intención de comprenderlo.

Código: Síntesis.

***DP4.** Se busca en los estudiantes capacidad de síntesis, eso es fundamental, va de la mano con el análisis. Que se logre un nivel de síntesis apropiado, permite al estudiante una conexión con diversas estrategias de aprendizaje. **ECL.** En la lectura y la*

escritura, la síntesis constituye un fundamento integral que proporciona mayores niveles de entendimiento y comprensión de lo que lee.

DP1. *Bueno los procesos cognitivos estos son parte importante del aprendizaje... Bueno cuando uno le da una información a los estudiantes ellos tienen que codificar, esta codificación les permite eh... el hecho que debe poseer ciertas características, ciertos conocimientos previos y les permite aprender y poder entender poder analizar, entonces el análisis, la interpretación y una vez que esto ocurre se genera el aprendizaje.*

El análisis debe ser estudiado y aplicado junto con la síntesis para que la descomposición del todo en sus partes se acompañe con el establecimiento de las relaciones de esas partes entre sí y con el todo. Cuando una persona va logrando mayor dominio en determinada área va desarrollando una tendencia a visualizar los elementos de una manera global, integrada, conectada y no de forma fragmentada o aislada. Estas acciones cognitivas son fundamentales para la comprensión del texto que se lee. El que se logre una visión holística de una tema potencia dicha capacidad, de allí la importancia de impulsar desde la mediación los procesos de base cognitiva con énfasis en un provecho intelectual.

Código: Inferencia.

PTA1. Desde los procesos cognitivos, uno de suma importancia es la capacidad para inferir, ello hace que se surja una información producto de su interpretación. **DP4.** Hago inferencias con los estudiantes, es bueno, allí se vinculan otros procesos cognitivos de allí lo importante de estimular sobre ello. La lectura ayuda a procesos de inferencia. **DP2.** Inferir es una construcción personal sobre un hecho que se conoce, ello es bueno para potenciar la creatividad, la construcción de cuentos sobre un tema específico inicia con una inferencia.

La inferencia es una operación cognitiva mediante la cual de una verdad conocida se pasa a otra no conocida. Es sacar conclusiones o deducir algo de otra cosa. De esta manera, se razona; al hacerse inferencias se corre el riesgo de cometer equivocaciones, pues a una misma observación se le pueden dar varias interpretaciones, ya que los prejuicios o conocimientos erróneos pueden conducir a conclusiones falsas. Su utilidad radica en la generación de hipótesis susceptibles de

verificación. En los procesos de lectura y su comprensión el lector utiliza información contenida en el texto como punta de partida para construir significados, su representación personal de esa información lo cual produce una inferencia.

Dimensión: Procesos cognitivos complejos o superiores.

Los procesos de alto nivel o procesos psicológicos superiores permiten el procesamiento activo de la información mediante la búsqueda, selección, jerarquización, organización y aplicación de los datos pertinentes en la solución de problemas. Esto implica el desarrollo de estrategias para procesar la nueva información, preparación para el cambio, la autonomía y el juicio crítico, así como para buscar formas creativas de abordar los problemas.

Código: Toma de decisiones.

***DMP.** Se hacen actividades para que los estudiantes lleguen a un nivel de toma de decisiones, para ello deben conocer las diversas opciones así como conocer las partes del todo. Caso contrario no será una toma de decisiones bien pensada sino una simple lección. **PTA1.** El diseño pedagógico detallado por cada docente debe atender e incorporar la estimulación a través de los procesos cognitivos, deben observar muy bien, conocer cada elemento constitutivo y tomar una decisión de impacto positivo. **DP1.** En los niños de grado 1ro, se debe impulsar acciones tales como reconocer elementos, resolver situaciones simples y tomar decisiones.*

La toma de decisiones implica la elección entre dos o más alternativas que ocurre como forma de afrontar una situación, de arriesgarse en una dirección o de luchar por lo que se anhela. La toma de decisiones es el proceso de seleccionar un curso de acciones entre alternativas. No es viable imaginar un campo de mayor trascendencia para el humano que la toma de decisiones, pues ésta le permite vivir mejor al ser humano. No se trata solo de tomar una alternativa, es una viabilidad de que esa alternativa produce el impacto esperado.

Código: Metacognición

***DP4.** inclusive hay momentos que uno como docente siente de manera positiva cuando ellos tienen la posibilidad de descubrir algo por ellos mismos, forma parte de los procesos de*

*metacognición, es importante que nosotros debemos poner en práctica actividades de aprendizajes metacognitivas...Básicamente para inducir estas actividades metacognitivas hacemos un planteamiento, elegimos un tema generalmente se le permite al estudiante elegir de varios temas aquellos por los cuales se sientan más atraídos de manera que así la participación se dé más accesible, ese sería el primer paso, la imposición como modelo no sería el más adecuado. **PTA1.** La labor docente busca acercar al estudiante a un manejo adecuado de los procesos cognitivos, ello se debe potenciar a diario, llegar hasta niveles de metacognitivos y de proyección y aplicación de esas habilidades en la realidad donde se desenvuelva cada estudiante*

Tal cual se expresa en la mediación que realiza el docente en contexto de la educación primaria se detallan procesos cognitivos básicos y complejos que se encuentran implícitos en el aprendizaje En relación a la metacognición se infiere que si lo cognitivo se relaciona a los conocimientos que pueda adquirir la persona, entonces la metacognición se refiere al hecho de tener conciencia de dicho conocimiento y de cómo se logra.

Subcategoría: Cognición y Construcción del Conocimiento.

Cuando hablamos de cognición, nos referimos a la interpretación interna de la información que se tiene almacenada en el cerebro, lo cual permite captar y tener una idea acerca de una cosa. Para Rivas (2013) “La cognición entraña procesos de adquisición, transformación, organización, retención, recuperación y uso de la información” (p.71), lo que representa la habilidad para el ser humano de aprender en los diferentes episodios de la vida. Al respecto de la cognición Rios (2014) la define “como un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje” (p.62). Así todos estos forman parte del aprendizaje del ser humano.

Entre tanto, Para Vygotsky, (ob.cit) el aprendizaje depende de la capacidad del individuo, pero también del desarrollo cognitivo. Por cuanto se infiere que esta capacidad puede ser potenciada, pues se puede ampliar

en beneficio del aprendiz cuando se fomenta su desarrollo a través de la enseñanza. Es así como en el contexto educativo se imbrica la imperiosa necesidad de activar el desarrollo de las funciones intelectivas del estudiante desde ciclos iniciales de educación primaria.

En esencia, muchos procesos cognitivos están implicados en la adquisición y aprendizaje de la escritura y la lectura de los cuales se presentan tanto proceso cognitivos básicos como complejos. El análisis como proceso cognitivo del ser humano para Contreras (ob.cit) “representa una opción para destacar y diferenciar las distintas partes constitutivas de un todo” (p.100). Esta función del pensamiento se utiliza en distintos campos del saber y se puede señalar que es importante, necesario y esencial para la comprensión de la lectura y todas sus implicaciones formativas.

Entonces en contexto de la educación primaria, la construcción del conocimiento podría ser un proceso asociado con el aprendizaje significativo, en donde intervienen ideas previas y forma parte esencial del saber perdurable en el tiempo, el cual puede promoverse desde diversas actividades a través de organizadores previos, en los cuales juega un papel importante los diferentes tipos de aprendizaje que podría presentar el contexto integrado por diferentes elementos comunes a la vida el estudiante, por ejemplo la familia, la realidad y la dinámica escolar.

En este sentido, producto de las percepciones y significados que manifiestan los participantes en torno a la construcción del conocimiento, refleja una sintonía general con los postulados de la escuela nueva que pueden estudiarse a través del constructivismo, visto como un marco de referencia amplia que denota el papel activo del escolar en la actividad constructiva de su propio aprendizaje, a través de diferentes mecanismos que se distancian de la adquisición y acumulación exclusiva de información, y por el contrario apuesta por el desarrollo de habilidades propias que brindan la posibilidad de elaborar respuestas y construir representaciones que tengan significado personal, para establecer así una relación pertinente con el medio.

Visto así, el conocimiento conforma una entidad que involucra la actividad intelectual del sujeto, pues a juicio de Carretero (2002) "... no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano..." (p.25); dicho en otras palabras, el conocimiento lejos de ser un sinónimo de saberes elaborados que debe ser asimilados por el ser humano, supone desde la escuela nueva un proceso de estructuración permanente del individuo, en donde se presenta el contexto como un indicador de las representaciones internas y externas que contribuyen en los significados que pueden construirse en dirección de un aprendizaje para la vida.

También la construcción del conocimiento en atención a los procesos cognitivos complejos o de alto nivel, la comprensión de la lectura forma parte de la formación del manejo instrumental de la lengua. En el orden de las ideas anteriores Arredondo (2009) coincide con lo planteado cuando afirma que el nivel de comprensión de lectura puede elevarse si se ejercita y desarrolla, pero principalmente si se utiliza la metacognición para detectar estrategias que cumplan con el fin de comprensión" (p. 79) Al respecto de la metacognición Arredondo (ob.cit) considera que

este término se utiliza para designar una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitiva llevadas a cabo por una persona mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, lo que a su vez hace posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autoregular su propio funcionamiento intelectual. (p.74)

Así, pues la metacognición como proceso intelectual de utilidad debido a que si una persona tiene conocimiento de sus propios procesos psicológicos propios, podrá usar este recurso cognitivo en la planificación de sus actividades de aprendizaje de manera más flexible y eficaz. De allí la posibilidad de una mediación pedagógica que responda con las exigencias actuales formativas para la construcción de un conocimiento en avanzada, es decir un saber que representa el sujeto aprendiz en interacción con otros y en correspondencia con un efectivo impacto social como fin educativo nacional.

Categoría: Estimulación cognitiva y aprendizaje.

Esta categoría derivada refiere el aprendizaje como un proceso constructivo del estudiante, en correspondencia con el contexto común del mismo visto desde el docente y su impacto formativo y el entorno que sustenta su desarrollo social, todo esto en dirección de la conformación de significados nuevos pertinentes con su experiencia previa, en donde intervienen los procesos cognitivos a través de las intencionalidades o potencialidades educativas que a su vez también representan, según la opinión de los docentes, el desarrollo intelectual del estudiante, lo cual establece una relación de beneficio mutuo entre los procesos cognitivos y el desarrollo del aprendizaje.

De manera que, la percepción representativa de los participantes parece guardar sintonía con los argumentos expuestos por Poggioli (ob.cit) quien expresa "...el aprendizaje no es un asunto de transmisión, internalización y acumulación de conocimientos, sino un proceso activo de parte del alumno para ensamblar, extender e interpretar, y por lo tanto, construir conocimiento desde su experiencia y la información recibida." (p.20); lo cual, indica entonces que el aprendizaje lejos de ser una actividad pasiva, resulta un proceso constructivo que orienta el desarrollo progresivo de habilidades que permiten el origen permanente de elaboraciones intelectuales, que posteriormente podrían contribuir con el descubrimiento de la consciencia sobre las capacidades de procesamiento propio, en dirección de la reflexión que implicaría pensar sobre el propio pensamiento.

Significa entonces que, la asociación de los diversos elementos manifestados por los participantes, resultan nociones cónsonas con los fundamentos teóricos del proceso de aprendizaje contemporáneo, lo cual podría complementarse además con los argumentos vinculados con el aprendizaje estratégico entendido como un proceso consciente, dirigido a la organización de planes con propósitos de aprendizaje Pozo y Monereo (2004); lo cual, también podría sustentar el protagonismo asignado a los escolares en la construcción de sus aprendizajes a través de diversas actividades, en dirección de la autorregulación del mismo, lo que implicaría

además la promoción de la conciencia del estudiante sobre sus propias habilidades.

Con base en lo anterior, el enfoque pragmático del aprender a aprender, podría representar ese complemento necesario, lo cual según Pozo y Monereo (ob.cit) implica una transformación "... no solo desde la perspectiva de la instrucción, sino también un proceso de cambio conceptual que requerirá, probablemente, la modificación o reestructuración de las concepciones o teorías que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje..." (p.88); en otras palabras, suponer que el aprendizaje resulta una tarea constructiva, dinámica y permanente indica solo el inicio de una comprensión de mayor amplitud que podría involucrar el sentido mismo de la educación, en donde la construcción no estaría supeditada sólo a una estructuración conceptual de saberes escolares, sino al descubrimiento y control de las habilidades propias que le permitan al estudiante ejercer su autonomía frente al medio.

Categoría: Comprensión lectora.

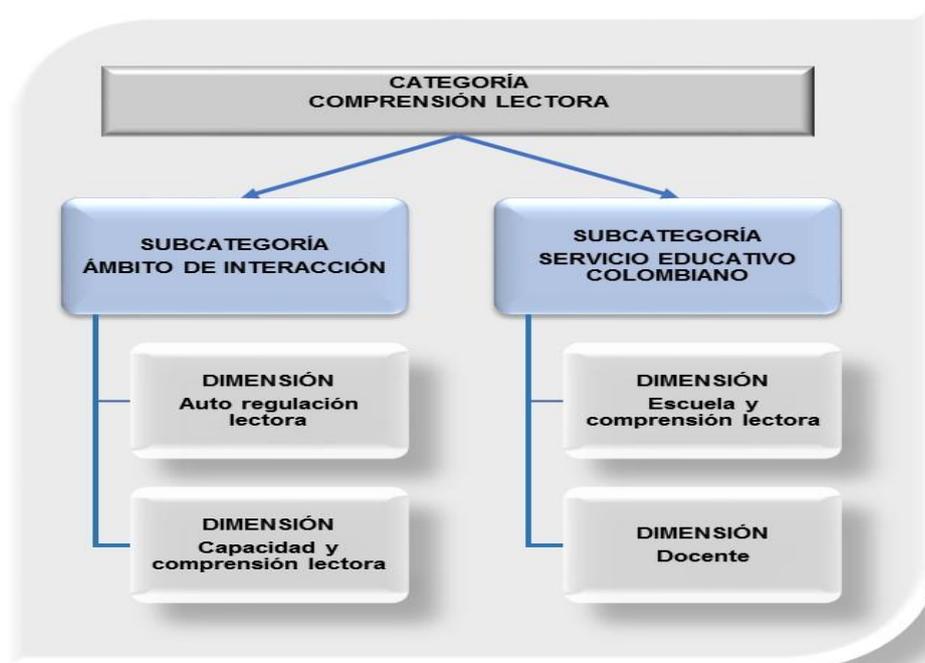


Gráfico 4. Categoría. Comprensión lectora

En esta categoría derivada se destacan las siguientes subcategorías:

1. **Ámbito de interacción**
2. **Servicio educativo colombiano.**

Subcategoría: **Ámbito de la comprensión lectora**

Dimensión: Autoregulación lectora:

La dimensión Autorregulación Lectora, se establece como parte integrante de todo el desarrollo del **Ámbito de la comprensión lectora** siendo apuntalada.

Código: **Comprensión lectora (docente-estudiante)**

***DP2.** Bueno, para mí, la comprensión lectora, es un nivel de entendimiento real de los que se lee. Es como llegar al fondo de un tema y entenderlo o comprenderlo. **DP4** se comprende lo que se lee si se logra decodificar el texto y se maneja conocimiento sobre el tema. **ECL.** La comprensión lectora constituye la finalidad del acto de leer e implica la construcción de una representación mental del significado del texto, hasta llegar a niveles superiores, es decir la metacompreensión lectora. **PTA1** El programa todos aprender (PTA) se preocupa enormemente por dar el fundamento de todo lo que es la creación de aprendizaje. Para mí, como tutor del programa, la comprensión son todos aquellos procesos que el estudiante hace y desarrolla a lo largo de su vida, para aprender y poder aplicar esos conocimientos en sus realidades y en sus contextos. Tiene que ver con su contexto, sus vivencias, con la experiencia de vida que cada uno de ellos tiene y la interrelación con su experiencia de vida, con su entorno, todo esto inicia desde sus primeras etapas de su formación escolar.*

La comprensión lectora aplica al saber leer, como una de las habilidades más importantes que los alumnos deben dominar, debido a que la mayor parte de la información que se recibe en la escuela es escrita. Sin embargo, muchos alumnos de educación primaria muestran deficiencias en el nivel de comprensión de los mensajes escritos. El fracaso en la comprensión lectora, es la incapacidad para comprender lo que se lee, por lo que no se capta el mensaje del escritor. De allí la importancia de ahondar en una realidad que se vivencia a diario sobre la escasa lectura comprensiva que se realiza y su impacto tanto personal como social.

Código: Fortalecimiento de la comprensión lectora.

Pero, adicionalmente, se presentan elementos asociados con el fortalecimiento de la comprensión lectora, tal como lo refiere el siguiente testimonio:

***DMP.** La comprensión lectora debe ser una habilidad que debe fortalecerse en un estudiante, independientemente del área donde se encuentre ni el nivel que tenga. **PTA1** el docente debe fortalecer todas esas habilidades que tiene el estudiante, como la riqueza de vocabulario. El desarrollo de la conciencia fonológica que ha logrado hasta ese momento. La facilidad para la escritura. El reconocimiento de algunos caracteres. El contexto donde el niño interactúa. La intervención del docente y su conocimiento didáctico de contenido, todo esto interviene en ese proceso de mediación pedagógica para la comprensión lectora.*

Se destaca la imperiosa necesidad de fortalecer los niveles comprensivos del estudiante en la lectura, sin la necesidad imperiosa de relacionar el grado académico en curso, pues refiere que se comprende un texto al asimilar su contenido, a través de la literalidad, es decir, comprender que quiso decir el autor del texto, lo interpretativo que sin estar escrito en el texto, se sobreentiende como mensaje principal del discurso, y que viene a representar la significación o interpretación que el lector otorga a la lectura. Por consiguiente, es de suprema importancia consolidar el fortalecimiento comprensivo en el estudiante, donde parece relevante el fortalecimiento contante desde la mediación docente.

Código: Procesos cognitivos y comprensión lectora.

***DP3.** El niño a través de los procesos cognitivos puede aprender lo que él ve, lo que él puede apreciar en el proceso, para mí es vital, ya que ellos pueden relacionar con los textos que leen.*

***ECL.** Ciertamente los procesos cognitivos tienen una incidencia en la comprensión lectora, la atención, la memoria, desarrollo de ideas significativas, la extracción de aspectos fundamentales y concluyentes y la relación entre lo que lee y lo que sabe para una comprensión adecuada. **DMP.** Todos los procesos cognitivos vinculan con la comprensión lectora, de allí la importancia de estimular al estudiante sobre dichas habilidades cognitivas.*

Con eso, puede decirse que la expresión del docente indica la relación y resultado presente en la interacción existente entre los procesos cognitivos y el aprendizaje, pues todo ser humano posee la capacidad de

procesar la información que recibe desde el medio, donde el conocimiento social o académico adquirido en el decurso de la vida, permiten posteriormente ejecutar cualquier actividad, por ejemplo la práctica lectora. Visto así, el aprendizaje parte de un proceso de interiorización, entendido como una reconstrucción interna de los elementos propios del mundo exterior en término de estímulos sensoriales, pero también de saberes y experiencias previas.

Así pues, la dimensión autorregulación lectora, es un espacio para la comprensión lectora, que sugiere su fortalecimiento en razón de la mediación del docente, así como de la ubicación geográfica, cultural, que forman parte de un complejo entramado social, pero donde también inciden diferentes procesos cognitivos en términos de las estructuraciones de orden interno que tienen lugar en la mente del estudiante lector y su proceso de comprensión.

Dimensión: Capacidad y comprensión lectora.

La dimensión que se presenta para el análisis, está intitulada *Capacidad Lectora*, la cual está fundamentada en los siguientes códigos, *Comprensión lectora*, *Comprensión lectora y contexto formativo*, *Evaluación de la Comprensión Lectora*, *Selección y contextualización de lecturas*, *Debilidades en cuanto formación lectora*, *Estimulación hacia la lectura*, *Importancia de las Tic para la comprensión lectora*, sustrato para el análisis del fenómeno asumido, donde se puede apreciar:

Código: Comprensión lectora.

DP2 *A veces cuesta que aprendan a leer bien, porque si bien ya dijimos que la lectura es muy importante, ellos no les interesa mucho, menos ahora en pandemia... DMP es importante que asocien lo que ellos ya saben con lo que uno enseña, porque entonces no van a encontrar interés por aprender nada... PTA1 Yo lo concibo como un proceso normal y natural, y entiendo que los niños desarrollan esas habilidades a lo largo de la vida, pero que depende de la interacción que él tenga con su entorno, esas habilidades pueden ser más fuertes o pueden estar rezagados con respecto otros, la escuela y los maestros son actores primordiales y principales para potenciar esos procesos que el niño debe desarrollar.*

En concordancia a lo sustentado por los informantes, la asociación o analogía que el niño efectúe y correlacione con los conocimientos previos, sumadas a los estímulos presentes del entorno, van generando un proceso de estímulo respuesta condicionando, en este caso, la comprensión de la lectura en el niño. En este sentido, la puesta en práctica del contraste, el parecido y la contigüidad asociado a la identificación de la grafía como estrategias inductivas para la comprensión lectora, serían de gran ayuda al niño en términos de su comprensión.

Código: Comprensión lectora y contexto.

DP4 ...pero en general yo diría que en la institución la situación es fuerte, que es un grado bajo, o apenas en desarrollo, porque la mayoría de los que están al final de la básica primaria, no leen bien, se frenan, y uno esperaría que ya lo hagan bien porque deben avanzar a básica secundaria, y menos su comprensión lectora. **DP1** El nivel de los estudiantes, aunque gaste muchos esfuerzos la institución, la sede educativa, por mejorar el nivel de comprensión, hay que contar con mucho apoyo de parte de la familia... **DP3** Si la comprensión tiene como fin entender su realidad para que ese estudiante, en el futuro pueda desarrollar otras actividades adicionales, pues estamos dándonos cuenta que hace falta muchísimo en este campo...

El contexto es un hecho que interviene en las habilidades y desarrollo cognitivo de los estudiantes, en este caso el hecho de interactuar en una zona rural, condiciona los procesos cognitivos en el aprendiz, por consiguiente al acto lector y su cabal comprensión. En este sentido, el apoyo de la familia, los esfuerzos de la escuela como institución, el esmero y dedicación profesional del docente en razón de estrategias formativas referida al ámbito lector, aunado al entendimiento, pero también a la correlación que el estudiante pueda realizar con su realidad, debe generar los resultados esperados.

Código: Evaluación de la comprensión lectora.

DP2 Uno necesita ver al niño y escuchar cuando está leyendo, los pocos que leen bien pues tienen buena calificación, pero los que tienen problemas pues uno trata de llamarles la atención para que le dediquen más tiempo... **DP4** Pues la evaluación se

hace a través de preguntas tipo prueba Saber, a través de pruebas, de preguntas literales, inferenciales y críticas o también de forma oral donde se le pregunta al estudiante que entendió sobre el texto que ha leído... DMP...si a un niño se le somete a una lectura para ser evaluado en un momento donde no lo ha hecho en sus prácticas previas, si no se ha seguido ese orden esas fases que debería seguir, pues eso a lo mejor traerá problemas...

De acuerdo a lo sustentado por los docentes, la evaluación de la comprensión lectora en los niños se efectúa a través de preguntas y verificaciones lectoras y de comprensión en este caso relacionadas con la expresión y comprensión de la literalidad en cuanto inferencias y sentido crítico; sin embargo, es necesario acotar que una evaluación del estudiante en procesos lectores y de comprensión debe estar precedido por fases previas, es decir entre otros muchos aspectos, de una adecuada actitud hacia la lectura, en términos de ver, pronunciar, oír, comprender, así como relacionar la lectura con el contexto, traerá en el transcurrir del tiempo más dificultades que logros en el avance de la comprensión lectora.

Código: Selección y contextualización de lecturas

DP1. En la escuela desarrollamos el PILEO, donde trabajamos diferentes tipos de textos según el grado en que este llevando a cabo, hacemos lecturas grupales, individuales, hacemos preguntas frente a los textos. **DP3** En cada área se trabajan lecturas de acuerdo al tema que se esté desarrollando para trabajar la comprensión lectora. **DP1** Se leen libros los días miércoles: 15 minutos de lectura para fomentar el hábito de la lectura y luego de terminar de leerlo se hacen preguntas de comprensión lectora. **DP2** Se trabaja el cuaderno viajero en donde se trabajan diferentes tipos de textos. **PTA1** Se desarrolla test de tipo prueba saber para instruir a los estudiantes en comprensión de textos.

De manera que, en el proceso del inicio y prosecución de la actividad lectora, destaca por su importancia los intereses asociados a la edad del niño, la madurez psicológica, además de la visión, perspectivas, objetivos, aunado a las metas que tenga el sujeto respecto al mundo que le rodea y su futura participación en el mismo. Para ello, es necesario direccionar la lectura hacia áreas del interés del estudiante, en consonancia con los supuestos antes establecidos por los docentes, de manera tal que, la

transición en el progreso lector se acople a las circunstancias y necesidades del escolar.

Código: Estimulación hacia la comprensión lectora.

DP1. Debemos estimular al estudiante. Se debe fomentar la lectura a través de estrategias que logren despertar el interés y la motivación por leer y además por tener posturas frente a lo que se esté leyendo, que sea capaz de dar su punto de vista y además poder sintetizar los textos. Debe utilizar diversos tipos de textos teniendo en cuenta el contexto del estudiante para lograr cautivar su interés por la lectura. **ECL.** *La lectura se estimula a través de los textos que están de acuerdo a su edad, buscando siempre textos que despierten el interés del estudiante, que sea formativo, y que el estudiante busque el interés por la lectura, ello posibilita mayor nivel de comprensión.* **DMP.** Las estrategias que se utilicen las prácticas de aula; como la motivación, la comunicación asertiva, el apoyo de la familia frente a las dificultades de aprendizaje que tenga el estudiante, con todo ello se estimula.

Por tanto, se presenta aquí un aspecto importante de resaltar, como es el caso del estímulo o incitación, tanto del docente, como del grupo familiar, en función del acompañamiento hacia el estudiante, con el claro propósito de incentivar su desarrollo en comprensión lectora. De acuerdo con esto, las expresiones intrínsecamente subjetivas, expresan que el acto estimulador hacia la lectura debe comenzar en el proceso de gestación del niño, adhiriéndose en este caso a las prácticas de la estimulación de la inteligencia fetal durante el desarrollo del embarazo. Pero también, otro de los aspectos contemplados estriba en la escogencia de la lectura de acuerdo a la edad e intereses del estudiante, con el fin de incitar ese deseo a mejorar en todo el desarrollo de la actividad lectora.

Código: Debilidades en la comprensión lectora

DP4 *El nivel que tenemos en lectura es muy bajo, básico creo yo, la mayoría no lee corrido, les cuesta decir muchas palabras, se frenan, se enredan, y los que lo hacen entonces no son capaces de recordar o dicen muy poco sobre la lectura, por lo tanto existen muchas debilidades para la comprensión lectora*

DMP. No es fácil, hay muchas falencias. No se lee bien, no se comprende lo que se lee. **ECL.** Es recurrente en la educación primaria rural fuertes debilidades en la comprensión lectora, de hecho es un proceso e toda la vida y se va fortaleciendo

progresivamente. No hay un grado ideal para decir desde acá hay niveles apropiados de comprensión lectora.

Desde la perspectiva de los docentes, son muchas las falencias o inexactitudes que los estudiantes presentan al momento de acometer la comprensión de un texto. Expresiones que resaltan la dificultad al leer corrido, así como la secuencia lineal en la lectura, son claros indicativos del desconocimiento de la grafía expuesta, así como del posterior retardo para la comprensión del material al que el niño pueda acceder. De allí la importancia del mediador docente en favor del fortalecimiento progresivo de los niveles de comprensión lectora. No se puede hablar de fracaso institucional, se debe hablar de reconocimiento de la realidad y la postura reflexiva hacia la construcción de formas alternas didácticas para un acomodo cognitivo con impacto generador en cada aprendiz.

Código: Importancia de las TIC en la comprensión lectora.

***PTA1.** Si tuviéramos las TIC en la presencialidad sería magnífico, porque aprovecharíamos al máximo toda esa riqueza que tienen las TIC, pero en nuestra realidad se nos vienen situaciones que se salen de nuestro control, ya que muchos de nuestros niños no tienen esos recursos y esto causa desventaja y sobre todo en nuestro Centro Educativo, que es zona rural y se nos dificultan todas las cosas y por lo tanto no podemos hacer un buen uso de las TIC. En este momento en nuestro contexto, solo podemos usar los libros álbum, es la única herramienta que veo viable. **DP3.** El uso de las tics hoy día es un aliado en la enseñanza de lectura se usan herramientas audiovisuales como videos de cuentos, narrativo, postcad, imágenes, audios y también una gran variedad de recursos que ayudan en este proceso. **DMP...** recordemos que en este tiempo de pandemia los estudiantes tienen que de una manera u otra aprender leer y escribir, es el medio o herramienta para poder resolver las situaciones en cuanto a eso del aprendizaje que debe tener cada estudiante...*

De acuerdo con esto, las TIC mantienen en el presente momento históricosocial una importancia real, entre otras razones, por la enorme capacidad de estar presentes en múltiples ámbitos de la sociedad, donde el niño es parte inherente a ella, y su acceso solo estaría restringido a la

calidad de la conectividad que reciba en el lugar de residencia. Por tal motivo, la potencialidad de las herramientas tecnológicas, supera con creces las expectativas en el área educativa. Por tal razón, motivado al actual entorno signado por la pandemia, las prácticas instruccionales han visto su transferencia desde el espacio presencial al contexto virtual, señalándole a la información y comunicación virtual la cualidad del sobreentendido aprendizaje para la comprensión lectora.

Por todo esto, la capacidad lectora emerge aquí como la competencia u habilidades que el estudiante desarrolla para entender, valorar, manejar e involucrarse íntimamente con los textos que lee, apoyando en este sentido lo suscrito por Burón (ob.cit), para quien el que conocimiento de la propia cognición es un requisito imprescindible para la regularización de la actividad mental, en este caso en cuanto la comprensión como acto introspectivo, de naturaleza asociativa y significativa, que destacan la conciencia y control deliberado de los procesos de comprensión fundamentales en la lectura, donde la estimulación sostenida, así como la valoración progresiva, resultan fundamentales.

Subcategoría: Ámbito de interacción.

La subcategoría nace como expresión sintáctica asociada al contexto educativo rural en el ciclo de educación primaria en donde se desarrolla el aprendizaje y crecimiento del hábito lector así como de la práctica comprensiva del estudiante, donde resalta una importante diversidad de dificultades presentes en el entorno, pero también diversos elementos significantes, cuyas conexiones fundamentan el sentido racional de este apartado, en razón de las dimensiones Autorregulación Lectora, Capacidad Lectora.

En consecuencia la autorregulación lectora emerge para mostrar los diversos procesos y elementos cognitivos asociados con el aprendizaje de la lectura, continuando desde la perspectiva del docente en la enseñanza de la comprensión lectora, los hábitos de lectura, y el posterior

fortalecimiento que el educador realiza por mejorar el hábito lector, de todos aquellos estudiantes del centro Educativo Luis Alberto Badillo, ubicado en zona rural donde presta sus servicios docentes

A modo de explicitar el entramado en el que se construye la enseñanza en la lectura, hace presente la capacidad lectora, es decir, los diferentes elementos que surgieron desde las entrevistas y explican el porqué de algunas situaciones tales como la comprensión lectora en el contexto rural, asociado a la selección de las lecturas con el magro material didáctico que se posee en la escuela, ello enmarcado en la generación por parte del maestro de los estímulos necesarios a fin de crear las actitudes necesarias, que le permitan al estudiante desarrollar un sano hábito hacia la lectura, lo cual podría asociarse con las ideas expuestas por Vigotsky (1978), en cuanto las zonas de desarrollo próximo, donde el experto en este caso el docente, desarrolla una intervención entre las habilidades lectoras iniciales, y los estímulos presentes en el medio ambiente, con la intención de favorecer la evolución de todas las capacidades de aprendizaje posible.

Adicional a los aspectos prenombrados, incide la evaluación que el docente realiza, donde se evidencian las dificultades generadas por las carencias lectoras tanto en el apropiado material didáctico, como en la problemática asociada con los modelos de producción agrícolas que demandan la participación del estudiante en la zona rural. De la misma manera, se precisa de modo muy puntual las diversas relaciones que componen el entramado de la realidad en la escuela rural, es decir, el contexto que arroja a la población que vive y estudia en las zonas rurales, las distintas facetas del proceso educativo en la ruralidad originadas en la formación que el niño recibe, además de las responsabilidades que asume el grupo familiar hacia la educación del estudiante, basado en las debilidades o escasos rudimentos educativos recibidos en el decurso de sus vidas.

En definitiva, la educación rural, tiene el ineludible deber de garantizar los saberes culturales y las actividades productivas con la finalidad de generar los vínculos necesarios entre los docentes, estudiantes y el medio

local abocándose a lo contemplado por Bonilla (2014) quien indica que la educación rural es "... la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades a la población que habita en zonas rurales..." (p.89) es decir, la oportuna aplicación de la mediación circunscrita a un ámbito donde las insuficiencias y peculiaridades socioeconómicas y culturales son mediadas por el entorno rural.

En este sentido, puede decirse entonces que las prácticas formativas del docente deben vincularse notoriamente con la educación rural, donde comúnmente se hace uso, según Carrasco (2004) de, "aquellas destrezas y recursos que debe emplear el docente para hacer efectiva la enseñanza conservando altas posibilidades de aprendizaje..." (p.78); porque a través de ellas, se incursionan en las actividades productivas que, de alguna u otra forma, se deben desarrollar para facilitar una enseñanza asociada con la identidad, los valores de aprender a aprender, en función del entorno que rodea el proceso educativo, propiciando en el acto la generación de espacios de reflexión entre los docentes de la comunidad educativa, para permitir un trabajo cooperativo que propenda la capacidad lectora, especialmente en términos de comprensión, apoyada en la dinámica cognitiva que fundamenta una vía para el encuentro entre la formación, la actitud y el impacto de una mediación que respondan con las necesidades del contexto y sus actores educativos implícitos.

Sub categoría: Contexto educativo.

En este apartado se destaca la participación de la institución educativa, se trata del centro educativo Luis Alberto Badillo y su participación en los procesos educativos en favor de la comprensión lectora, de igual manera la figura docente como actor educativo en el cual recae el rol de mediación docente para el fortalecimiento progresivo de las capacidades para una comprensión lectora en avanzada.

Dimensión: Escuela y comprensión lectora.

La organización escolar es responsable de las diversas acciones que se ejecutan para un proceso de comprensión lectora en atención a las políticas educativas nacionales.

Código: Escuela y comprensión lectora.

PTA1. Se trabaja un triada niño-acción pedagógico y el entorno: teniendo en cuenta el currículo, los lineamientos del MEN, las directrices del programa todos a aprender. Para diseñar planes de lectura y en este caso particular involucrando a las familias como esencia de autoayuda de aprendizaje de los niños, a través de la evaluación. **DP3.** Se induce una acción didáctica y pedagógica desde el entrenamiento para las pruebas externas SABER, utilizando las cartillas de las pruebas Nacionales anteriores, para reforzar la comprensión e interpretación lectora. **ECL** las directrices emanadas de la rectoría son fundamentales para que cada docente organice su acto pedagógico con impacto.

La escuela es protagonista de los proceso de formación, en la gerencia descansa el rol de orientación de los procesos, así como inducir una formación permanente. La escuela tiene la enorme responsabilidad de encausar la labor docente en compañía con los padres y acudientes y la comunidad en general, así como de potenciar, mantener y ofrecer diversos recursos instruccionales que permitan desde la didáctica la vía para el encuentro de saberes que requiere el docente y aprendiz.

Código: Carencias en la comprensión lectora.

DP4. *Bueno, a pesar que el niño lee corrido muy bien, le hace falta un poco de comprensión de lectura, porque esa es una falencia que se viene presentando en la mayoría de los niños, por no decir todos, y siempre ha sido el talón de Aquiles del alumnado para tratar de comprender los textos...* **DP2.** *Pero ellos me dicen que muchas veces les cuesta entender algunas cosas que leen, sobre todo los más grandes...* **DP1.** Les cuesta mucho la escritura, la lectura, la comprensión de lo que leen.

De manera que, se hace patente entonces la necesidad de trabajar más intensamente para la comprensión lectora de los estudiantes, por cuanto parece ser una de las mayores dificultades, o inexactitudes, en la que incurren los escolares al momento de explicar lo leído, constituyéndose

en el mayor escoyo a superar por parte de los jóvenes lectores. En el centro educativo Luis Alberto Badillo existen dificultades para un proceso de comprensión lectora en cada uno de los grados. Importante entonces la reflexión al respecto, pues no es viable que vayan a un nivel escolar superior con tantas falencias, así como la alteración en su formación integral.

Código: Rol de la escuela.

PTA1. *El rol de la institución es muy importante ya que juega un papel muy especial los docentes quienes a la final tienen que enseñarles a todo el alumnado porque es su trabajo. De allí la atención de la escuela y preocupación por un rol efectivo y social.* **DP4.** *Pienso que debe ser un rol activo, permanente, donde se enseñe cosas que les sirvan a los niños para toda la vida, donde se formen para la adultez y que se preparen para un futuro mejor, para una Colombia que espera de ellos lo mejor.* **ECL.** *La escuela es el centro de la formación asistida por las políticas educativas, direccionadas por la gerencia e instrumentado por la figura docente y su especial rol*

En buena medida, los desafíos asociados al rol que juega la escuela en la educación del sector rural colombiano, parecen estar en buena medida originados por la baja cobertura, la falta de importancia y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales del entorno. Esto, se refleja en la pobreza, el trabajo arduo y la violencia que se vive en muchas zonas rurales del país. Los informantes indican a través de sus intervenciones la importancia y significación creciente que la escuela, y el docente imbuido en el sistema educativo, tiene, como institución social, por cuanto además de ser su trabajo, es parte fundamental de la formación para la vida, en la que puedan servirse de los conocimientos construidos en la niñez.

Dimensión: Docente.

La figura docente constituye parte fundamental del proceso educativo, es el encargado de operativizar la pedagogía para un eficaz aprendizaje en cada niño y niña de la República. En contexto de educación en espacio rural, el docente demanda una serie de situaciones propias del espacio, donde las condiciones no son las mejores y sus procesos de

formación en ocasiones se ven limitados por fuertes barreras administrativas y operativas, lo cual tendrá una incidencia poco efectiva en su rol profesional.

Código: Atención y capacitación.

DMP. Nos deben formar sobre aspectos relacionados con la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, pues es un proceso bastante complejo que requiere de conocimiento para su aplicación. **DP4.** Escasa capacitación, es una deuda siempre en las escuelas rurales. **DP2.** Hemos tenido capacitación pero creo que no ha sido la mejor ni la más oportuna de acuerdo con las necesidades y problemas educativos que tenemos.

La formación continua, está integrada por la multiplicidad de experiencias de aprendizaje en las que participan los docentes, bien sea de manera individual o colectiva, para incrementar su desarrollo profesional. El perfeccionamiento y la actualización están orientados a la profundización de los conocimientos que poseen con la intencionalidad de propulsar su transformación y enriquecimiento permanente. Asimismo, la apropiación de los nuevos y diversos conocimientos, que surgen como tendencias innovadoras, aprendizajes que le permitan generar la mejora, la renovación, el progreso, la reestructuración de los saberes, la optimización de la labor pedagógica y su desarrollo profesional.

Código: Didáctica y comprensión lectora.

DP2. *Primeramente que el niño este motivado, es decir nos ajustamos a los intereses de los niños. Para que sientan ese llamado, para esto, utilizamos los frisos, componedores de palabras, los dibujos, el árbol de las palabras, las narraciones con toda la riqueza de nuestro lenguaje, para trasportar a los niños a esos mundos, les permitimos que se expresen en las lecturas y que se sientan motivados, de esta forma les queda más fácil el proceso de comprensión.* **DP1.** *Video cuentos con restos de aprendizaje. Textos ilustrados para niños de 1 grado. Lectura en voz alta de libros a nivel grupal. Cuaderno viajero.* **DP4.** *Haciendo lecturas en voz alta. Lectura de imágenes. Parafraseo. Estrategias de organización (Reestructuración y Relectura.* **DMP.** *Lectura de imágenes. Proyecto de lectura con su respectiva ficha de comprensión lectora. Fábulas, adivinanzas, poesías, loterías. Rompecabezas, ilustraciones entre otras.*

La didáctica como ciencia dinamiza la enseñanza en cualquiera de los espacios, porque desde ella se asume el compromiso de dotar a otras

ciencias de situaciones estratégicas que permitan su desarrollo a nivel pedagógico, de manera que estas connotaciones dinamizan de una manera inminente, en razón de opciones que sirvan de base para la interpretación de fenómenos educativos.

De acuerdo con lo anterior, la didáctica es la teoría de la enseñanza, la misma, centra su atención en llevar a la práctica, elementos teóricos que permiten sistematizar tanto a la enseñanza como al aprendizaje, en este sentido, es una ciencia de orden racional, donde se manifiestan el compromiso de situaciones que surgen de la comprensión del currículo, este documento oficial, ofrece al docente un compendio de orientaciones que una vez que haya sistematizado, se evidencie, en razón de un gran impacto en la realidad, de manera que la didáctica, es la ciencia, mediante el cual el currículo se operativiza, para de esa forma lograr un impacto tanto en el proceso de enseñanza, como de aprendizaje.

De allí la necesidad de asumir la misma, como un saber, porque combina la teoría y la práctica, para desarrollar un contenido determinado, bajo estas manifestaciones se muestra la mediación como condición única para que el docente cristalice los requerimientos curriculares, en atención a la teoría y la práctica.

Código: Rol docente.

***PTA1.** El docente debe ser muy sensible a las realidades y a las situaciones que vive el estudiante, de tal forma que si el docente tiene esa vocación, es capaz a través del dialogo pedagógico de entender en qué nivel de comprensión el niño actúa, según lo que él escucha o se le da para que empiece a desarrollar ciertas habilidades. **DP3.** Debe ser un docente que fomente la lectura a través de estrategias que logren despertar el interés y la motivación por leer y además por tener posturas frente a lo que se esté leyendo, que sea capaz de dar su punto de vista y además poder sintetizar los textos. Debe utilizar diversos tipos de textos teniendo en cuenta el contexto del estudiante para lograr cautivar su interés por la lectura. **DP4.** El rol del docente debe ser de propiciar herramientas y materiales (desarrollo proyecto de lectura) para que los niños vayan entrenándose en el campo de la comprensión lectora y que en cada grado ellos vayan escalando peldaños en el proceso de comprensión lectora, de igual forma buscar aliados muy importantes en este proceso como por ejemplo, la familia.*

El rol docente para la estimulación de la comprensión lectora pasa la apropiación de un marco didáctico que propenda el engranaje adecuado para que la enseñanza sea de impacto en el aprendizaje del estudiante. El docente debe manejar y consolidar en contexto la teoría pedagógica. No se concibe un docente alejado de los cimientos pedagógicos. El rol docente se enmarca en su fase de orientador de procesos y actitudes, un sujeto acto para mediar con suficiente impacto ético y con un bagaje de saberes y conocimientos que lleva al aula de clase. Una persona que entienda las realidades y potencie las situaciones débiles en razón de una postura de formación.

Código: Modelo Pedagógico.

***DP1.** No tenemos de pronto un modelo pedagógico establecido como fuerte, es más bien un cúmulo de muchos modelos, podríamos decir que trabajamos bajo los parámetros de lo cognitivo social, pero enriquecemos con el aprendizaje significativo y el constructivismo, de los cuales tomamos elementos que de cierta manera van apoyándose según el contexto para darle fortaleza al estudiante, tomamos además, esa parte romántica de la educación, para tratar de entender al estudiante desde su realidad y llevarlo a que desarrolle esas habilidades. **DP2.** En mi caso, hago uso más que todo del modelo constructivista, porque este se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto. **DP3.** Sinceramente, no realizo ningunas acciones pedagógicas de forma estructurada. Simplemente, se invita a los estudiantes a mejorar su comprensión lectora motivándolos a que lean cuentos, y estudien los contenidos que se trabajan en la clase. También que lean las consultas que se les deja como tareas para hacer en casa. **DP4.** Se trabaja bajo un modelo pedagógico cognoscitivo, se entiende que el estudiante a medida que va creciendo, pasa por diferentes etapas y que el madurar intelectual también está cambiando, por eso, el aprendizaje debe estar enfocado al momento y la edad del estudiante, por tal motivo las actividades, estrategias implementadas en el fortalecimiento de la comprensión lectora no es el mismo para cada estudiante.*

El modelo pedagógico cumple con la función de orientación en el proceso de formar el hombre que transforme la sociedad y la cultura en la

cual se desarrolla. Por tal razón, está apoyado por teorías que los soportan y le dan coherencia en la mediación pedagógica cotidiana.

En Colombia la transformación de la educación demanda procesos de investigación en justa correspondencia con las realidades formativas y laborales de los docentes, con la finalidad de constituir ejes estratégicos para la resignificación, orientación y transformación de la labor docente, con énfasis en el rol significativo que estos ostentan para la formación de estudiantes en la educación primaria. Ello sugiere, la apropiación de formas alternas que den luces cognitivas para el empoderamiento de modelos pedagógicos, que sitúen al docente en sus prácticas mediacionales con características de apertura, estímulo hacia el desarrollo integral, netamente reflexivos y dispuestos a crear vías paradigmáticas en pro de la mejora constante que requiere cada colombiano en formación.

Subcategoría. Servicio Educativo Colombiano

El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación de acuerdo con el Art 2 de la Ley general de educación (1994)

Este servicio educativo como elemento conformador y aglutinante de toda una serie de elementos que condicionan la práctica mediacional docente dentro de la estructura de un contexto especialmente complejo y colmado con múltiples debilidades, donde es importante puntualizar que el mismo está estructurado de acuerdo a lo estipulado por la Ley General de Educación (ob.cit) en educación preescolar, educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), educación básica secundaria y media tendientes al título de bachiller, las cuales tienen presencia en la zona rural, como institución formal donde se despliega el accionar formativo.

Para los informantes, el servicio educativo como categoría derivada, destaca el papel que la escuela como institución desempeña en la comunidad, no sólo como centro de enseñanza y aprendizaje, sino a la par como centro orientador del grupo parental, así como de la comunidad, cuya labor incide de manera directa en el crecimiento y mejora de la población rural que la circunda. Otro de los desafíos para la educación rural según la opinión de los informantes claves radica en la carencia o inexistencia de material didáctico con el cual los maestros o estudiantes puedan servirse como recursos para el desarrollo y del proceso lector y comprensión de lo leído.

De la misma manera el docente como integrante fundamental del desarrollo educativo, pareciera en conformidad a lo expresado por los informantes, estar desasistido del apoyo institucional, referido a los diversos cursos de actualización docente, conllevando al estancamiento del educador en las nuevas propuestas educativas que van emergiendo. De acuerdo a Freire (2005) la práctica pedagógica busca "... el sentido de construir saber desde la experiencia para transformar realidades e incidir en la vida de las personas..." (p.92).

En otras palabras, en las aulas de clase se generan un sinnúmero de actividades que a medida que se avanza se van generando distintos horizontes que conducen a las enseñanzas y a los aprendizajes, se toma en cuenta las experiencias tanto del docente como la que traen los estudiantes para poder construir y reconstruir nuevas informaciones que se transforman en conocimiento, desde el punto de vista pedagógico se realizan cambios que van con base a estrategias, herramientas, recursos, instrumentos que se acoplan a las necesidades detectadas.

En otro orden de ideas, de acuerdo a las expresiones verbales, testimonios vivenciales de los informantes, cimentadores del proceso relacional absolutamente inductivo seguido a lo largo de la investigación, el papel que el docente ejerce no parece estar bien fundamentado en apropiadas prácticas generadas desde la didáctica, pues el educador al momento de realizar las lecciones, no lleva un control escrito de los temas

a tratar, un probable indicativo de faltas o inexistencia en la planificación en la que el maestro incurre al momento de iniciar sus trabajo educativo.

Así, es posible comentar que estas presunciones, parecen contradecir lo expresado por Díaz (2005) cuando señala que "...corresponde al profesor la dosificación de contenidos para que estos sean claramente comprendidos por los alumnos. Se cuenta para ello con el saber docente, el cual puede construir estrategias de enseñanza y organizar las actividades de aprendizaje" (p.12). En consecuencia, atañe al docente como parte fundamental de su función no solo planificar, sino desde el deber ser, el maestro tiene el cometido de efectuar periódicamente seguimiento y revisión a lo establecido, a fin de mejorar o cambiar para mejor los planes propuestos, además que la planificación, sirve de guía y control durante el proceso formativo que lleva a cabo.

Por ello, se puede decir que la enseñanza a manera general se modela en la cabal dirección, sentido y orientación hacia dónde se debe ir al momento de facilitar un conocimiento. De allí, que Pérez (ob.cit) afirma que la enseñanza es, "... provocar dinámicas y situaciones en las que pueda darse el proceso de aprender en los alumnos..." (p. 65). En función de lo expresado por el autor, la enseñanza es una organización de conocimientos y dinámicas que generalmente es dada por un facilitador o un docente, en un momento dado y en un lugar determinado. En la misma, intervienen una serie de elementos indispensables como lo son los estudiantes, el docente, el objeto de conocimiento y el entorno educativo.

Para concluir, con base en lo expresado anteriormente, el proceso formativo que tiene lugar en el servicio educativo con incidencia en la lectura, y posterior comprensión, exhibe una serie de carencias, así como dificultades, asociadas a la escuela como institución, pero también al docente como facilitador de los saberes, sin olvidar al contexto rural donde residen los grupos parentales que acompañan al estudiante en su periplo formativo, que parecen en general incidir en el proceso comprensivo del estudiante.

Esto, si bien es producto de las tendencias recurrentes apreciadas en la cosmovisión de los informantes, en la realidad latente parece concordar con lo expresado por el Departamento de Planeación Nacional (2014) en el marco de la Misión para la Transformación del Campo, cuando indica que, "...las zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo..." (p.16); lo cual brinda una clara idea de la precaria situación presente en la escuela rural colombiana, y que coincide con lo expresado por los entrevistados, dejando sentado, pero también corroborando, las diversas situaciones que inciden en el proceso formativo de la comprensión lectora.

Categoría: Comprensión Lectora.

En función del acto educativo soportado bajo el andamiaje de la enseñanza y el aprendizaje, es imprescindible que los docentes emprendan acciones donde sitúen a los estudiantes en ambientes donde se ponga de manifiesto todas sus habilidades en cuanto aclaración, reflexión, análisis, deducción, de manera que lleguen a dar solución a cada uno de los escenarios esbozados, por medio de estrategias, es decir tal como señala Carrasco (*ob,cit*), "...destrezas y recursos que debe emplear el docente para hacer efectivo el aprendizaje conservando altas posibilidades con respecto de la disciplina del alumno" (p.78). En otras palabras, el uso apropiado de los medios y procedimientos que pudieran estar a la mano del educador, con el fin último de propiciar el aprendizaje, como medios dirigidos al desarrollo del proceso lector, en términos de la comprensión significativa como corolario esencial del mismo.

Las derivaciones emergente, agrupan una serie de manifestaciones indicativas del acontecer en un sentido del proceso pedagógico del docente, por el otro la incidencia del contexto agrupador de una serie de elementos perturbadores del cabal desarrollo educativo en el niño, así como las falencias, debilidades, presentes en la escuela ubicada en zona rural, lo cual limita en buena medida el cabal entendimiento en el caso que

compete a esta investigación de la comprensión lectora en el niño del ámbito rural de la educación primaria.

Entonces la lectura, su aprendizaje y la comprensión centra su accionar bajo dos vertientes, el ámbito de interacción (la escuela y el hogar) y el servicio educativo colombiano. En la institución escolar el estudiante está sujeto a la tutoría ejercida por el docente, además del entramado en el que se sustenta el acto pedagógico, así como otros insumos organizacionales, hechos que inciden en el aprendizaje del estudiante en cada una de las facetas como alumno a través de la vida.

Sin embargo, en el hogar la situación se transforma de manera radical, pues en el contexto rural la familia se conforma en un emjambre dedicado a la producción de bienes y servicios necesarios para la subsistencia, en el que cada integrante es parte fundamental de la maquinaria productiva. En este sentido, no debería visualizarse la realidad rural desde la perspectiva del ser y deber ser, centrado sólo en la formación de los niños y jóvenes bajo supuestas óptimas condiciones pedagógicas, por cuanto las realidades socioeconómicas presentes en la ruralidad difieren significativamente de las circunstancias urbanas.

Ante ello, la realidad precaria de la zona rural colombiana evidencia según el Departamento de Planeación Nacional (2014), que apenas una porción de la población de estas áreas tiene cobertura de educación secundaria, especialmente media, razón por la cual la deserción escolar representa una referencia alarmante, pero además creciente, en cada período. De allí que, parece importante asumir esa realidad y precisar desde ella, reflexiones, formas, acciones, conducentes al aprovechamiento formativo de la misma, en este caso procurando fortalecer el proceso comprensivo de la lectura, como medio significativo para el desarrollo de ideas e inferencias que permitan al estudiante una mayor conciencia sobre su realidad inmediata y futura. Pozo (1989).

Ante ello, la comprensión lectora no debe ser vista como un espectro de condiciones indefinidas, o de difícil definición, por cuanto la misma es ocurrente sobre todo aquello que un lector sabe en razón de la actividad de

la lectura. En este caso, el estudiante generalmente escoge la lectura de su preferencia, la manera en que cognitivamente asume la tarea, y la forma de realizarla desde su condición particular como lector. Al respecto, Brown (*ob.cit*) afirma que, "... comprender el contenido de un texto es comprensión y saber que se ha comprendido es metacompreensión" (p.97); lo cual, refiere un proceso donde el entendimiento de la esencia textual, supone un paso que evoluciona hacia la conciencia sobre la forma cómo se elaboró esa comprensión, que desde la zona rural a pesar de sus limitaciones, puede ser estimulado conforme la pericia del docente.

En el mismo orden de ideas, desde la optica subjetiva de los informantes, el servicio educativo se muestra como un estamento con innumerables debilidades, producto del reiterado olvido por parte de los entes oficiales encargados de la sustentación tanto de la escuela, en el suministro de los insumos didácticos necesarios para el cabal desarrollo en la enseñanza y aprendizaje con especificidad de la lectura y su comprensión, así como de la actualización pedagógica de los docentes destacados en las escuelas rurales, a pesar de lo contemplado en la Ley General de Educación 115 (*ob.cit*) donde se plantea la asistencia del Estado y demás entes dependientes en pro de la educación rural . Adicional a ello, emerge en lo expuesto otro elemento que parece incidir en el proceso de formación lectora, esto es la formación misma del docente en cuanto los docentes que desarrollan sus funciones en la escuela rural, donde vale la pena hacer mención de las ideas expuestas por Gallego (2009), cuando indica que en la acción pedagógica, "...es posible comprender su trascendencia cuando se observan circunstancias específicas del maestro, su formación..." (p.123); lo cual, resalta la relevancia de la dimensión académica del profesor, pero también de su actualización permanente, como referentes que permiten enriquecer la percepción del docente en cuanto ideas, saberes, así como conocimientos de naturaleza didáctica que les permitan una actuación mayormente efectiva frente a la formación en comprensión lectora.

La realidad de la comprensión lectora en contexto del centro Educativo Luis Alberto Badillo, pasa por la relación mediacional pedagógica del docente con impacto en el aprendizaje, el cual destaca la incorporación y estimulación de los procesos cognitivos a través de situaciones didácticas requeridas por el ciclo educativo de primaria.

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Derivaciones Reflexivas categoriales.

Categoría: Atributos en la acción docente.

La función que cumple el docente de educación primaria como agente mediador pedagógico, es la de ser intermediario entre el aprendiz y el objeto de conocimiento para brindarle la ayuda y el apoyo que requieren para el desarrollo y fortalecimiento de todas sus capacidades y dominios. La labor pedagógica docente, ha de estar caracterizada por la innovación, sobre la base del proceso de globalización y la nueva sociedad del conocimiento.

El ejercicio de la profesión docente requiere de sólidos conocimientos didácticos, pedagógicos y teóricos, debe poseer habilidades, destrezas y actitudes, para llevarlos a la práctica de manera crítica y reflexiva. Asimismo, es imprescindible que todos los docentes posean conocimientos sobre qué es la mediación, cuáles son sus implicaciones educativas y cómo debe realizarse para apoyar el aprendizaje en la cotidianidad educativa.

La figura docente como mediador del aprendizaje, guía y coadyuva al estudiante a ser el protagonista de su propio conocimiento. Para ello, le proveen los medios, viabilizan el proceso y crean las situaciones formativas, que propicien la participación activa del aprendiz. Las exigencias del momento histórico actual, caracterizado por la interdisciplinariedad, la multiculturalidad, la expansión científica y tecnológica, así como las situaciones de base social (pandemia), solicitan de los docentes la innovación sistemática en la forma como median la producción de nuevos aprendizajes. Ello les exhorta a mantenerse en la

permanente búsqueda de la excelencia de su labor como mediadores que guían y acompañan al aprendiz en el desarrollo de sus potencialidades.

El mediador docente, debe poseer actitudes comprensivas, estimulantes y motivadoras, que reconozca tanto los logros como los dilemas que afrontan los aprendices en su proceso de aprendizaje. Además, debe poseer actitudes positivas para redefinir su rol mediador y reevaluar de manera crítica las acciones que promueven. En tal sentido, la vocación hacia la enseñanza, la construcción de una identidad profesional y la constante reflexión que permita actividades pedagógicas contextualizadas detallan un marco actitudinal de efectivo impacto en el aprendizaje de cada estudiante del contexto.

La creatividad e ingenio, el dominio pedagógico y disciplinar, así como una amplia y constante formación en mediación y la experiencia profesional son competencias que debe poseer todo docente mediador en favor de la creación, la invención y el diseño de disímiles estrategias mediadoras que incentiven la producción de aprendizajes significativos. A través del uso asiduo de una pluralidad de instrumentos mediadores, los docentes harán, de cada actividad de aprendizaje, una experiencia interesante que activa en el aprendiz su avidez por aprender, ello requerirá de significativos atributos de base positiva, constructiva e innovadora como sujeto mediador del proceso de formación escolar.

En el sujeto docente de educación primaria, existe una serie de convicciones, suposiciones, consideraciones, juicios, conceptos; es decir un plano ideológico que le coloca de manera natural como un sujeto con múltiples creencias, lo cual constituye un ideario en el docente que devela como concibe los procesos, como los desarrolla, y las consecuencias que pudieran darse de la diversidad de acontecimientos que se desarrollan, que son proyectados en su quehacer educativo. En esencia el plano ideológico del sujeto docente condiciona la mediación pedagógica

La vocación docente, es un elemento de suma importancia para encarar la noble tarea de formación, pues debe hacerse con la convicción necesaria, para que sea operativa y gratificante, con impacto social pues

cuando hay vocación hay amor al trabajo y cuando hay amor al trabajo hay aprendizaje y deseo permanente de conocimiento. De allí la importancia que el docente se sienta orgulloso de lo que hace, pues ello permite una actitud con características adecuadas para la actividad social y cultural que realiza, la cual se canaliza a través de la mediación pedagógica.

Producto de la complejidad y la dinámica de la mediación pedagógica, el sujeto docente experimenta actitudes de escaso impacto que le llevan a experimentar episodios de frustración en la tarea de formación, con evidentes muestras de resistencia al cambio, escasa motivación y mínima atención, posible fracaso y omisiones, lo cual traduce que el maestro experimente conductas poco operativas en total detrimento de su labor profesional. Esta situación, es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas, y están asociadas al orden social político, histórico y económico, pues esta realidad global (pandemia), imbrica un conjunto de problemas extensivos a lo personal, familiar, organizacional y de interacción entre individuos.

La acción mediadora de los docentes permanentemente es matizada por una pluralidad de situaciones, que pueden llegar a ser: oportunidades, amenazas, motivaciones, preocupaciones, incertidumbres y desafíos. Esa acción los induce a ejercitar su potencial intelectual, creativo e innovador, para transformar estas circunstancias en fortalezas didácticas y pedagógicas y así brindar la mediación ajustada a las necesidades y dominios de cada aprendiz.

Entre las metas que se propone todo docente, en su acción mediadora, es lograr el éxito formativo de los estudiantes. Consecución que en algunas oportunidades está mediatizada por una pluralidad de variables externas e internas. Factores que confluyen de manera que lo previsto, como gran propósito educativo, puede llegar a ser una situación conflictiva. Un evento que requiere disposición, voluntad y determinación, tanto de los docentes, como de los padres y estudiantes, para intervenir y buscar de manera conjunta y activa su solución. De allí la importancia de

la actitud pro-positiva y de estímulo asertivo y eficaz para la formación en la educación primaria.

Es primordial que se propicie un proceso de reconstrucción y reaprendizaje de las competencias que requieren poseer, desarrollar y activar los docentes para guiar y asistir el proceso de constructivo del aprendizaje, ello precisa de un proceso transformacional de la formación que se brinda a los mediadores de los aprendizajes. En el logro de este propósito los docentes deben movilizar las competencias que los caracterizan como mediadores del aprendizaje, entre otras a saber: la creatividad, la participación pedagógica motivación, las actitudes proactivas y habilidades formativas para promover el diálogo pedagógico; escuchar con atención a los aprendices y plantearles retos y promover el aprender con y de sus compañeros con mayores dominios, bajo un clima afable y de respeto mutuo.

Durante el ejercicio de la actividad pedagógica, para incentivar la activación de la zona del desarrollo próximo de los aprendices, se hace necesario y se amerita que los profesionales de la educación apliquen todos sus conocimientos para fomentar los aprendizajes significativos. La aplicabilidad de la creatividad de los docentes es esencial en el diseño, la creación y la procura de las condiciones de aprendizaje; así, como en la incorporación de una diversidad de estrategias o instrumentos mediacionales, que le facilitan coadyuvar a la ejercitación de las facultades que poseen los estudiantes para la producción por sus propios medios de nuevos aprendizajes.

Asimismo, ha de desarrollarse actividades de aprendizaje que conduzcan a una experiencia enriquecedora, interesante y útil para la vida de los aprendices, de modo que propicie la participación activa, el interés y la curiosidad propia de ellos, en su acercamiento a la construcción del conocimiento. En tal sentido, se debe fomentar el interés por indagar, por explorar para dar respuestas a sus propias inquietudes, ello sugiere una actitud de formación que se debe orientar a través de la diversidad mediacional pedagógica y su efectivo impacto contextual.

Categoría: Estimulación cognitiva y aprendizaje

La estimulación docente y la proyección de los procesos cognitivos se destacan como operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan diversos procesos de aprendizaje escolar. Conforman esas habilidades intelectivas que contribuyen a la elaboración de respuestas como parte de la evolución del aprendizaje desde la aproximación progresiva que implica la construcción del conocimiento, en donde la presencia de procesos de pensamiento ayudan a organizar los estímulos externos y catalizan el procesamiento activo de diversos elementos que podrían definir la actuación del estudiante entre él y el objeto de aprendizaje, así como de la representación mental sobre el mismo.

La relación entre proceso cognitivos, intencionalidades, desarrollo intelectual y aprendizaje, resulta ser un significativo indicador de pertenencia entre lo que realiza el docente y los proceso intelectual del aprendiz, pues se reconocen los procesos cognitivos como habilidades desarrolladas por el ser humano en su evolución intelectual, situación que lógicamente se vincula con elementos propios del proceso cotidiano que implica el aprendizaje.

Es propensa la activación de un sistema cognitivo que permita al docente, en correspondencia con la concepción de enseñanza que tiene, y en particular con el papel que le corresponde desempeñar al estudiante en su propio proceso de formación, esté consciente de las potencialidades de sus estudiantes. Se trata de presentar actividades que propendan a la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la autorregulación del aprendizaje. En ese sentido, el docente aplica actividades que activan el sistema cognitivo del estudiante quien pone en marcha diversos procesos cognitivos básicos (memorizar, analizar, sintetizar, identificar, inferir) y complejos (comprender y tomar decisiones) en aproximación de una metacognición.

El docente que se inclina por la corriente cognitiva precisa que el aprendizaje se desarrolle a través de la activación del pensamiento. Esto ayuda a la resolución de problemas en situaciones académicas y

vivenciales. En este sentido, el docente propicia la toma de decisiones, la reflexión, la comprensión y la construcción de significados. Por tanto, el docente tiene una responsabilidad fundamental en la activación de los procesos mentales del estudiante que contribuyan con la construcción de conocimientos.

Este propósito puede lograrse a partir de la presentación de situaciones de experiencia interpersonal que conduzcan al estudiante a tomar las riendas de un aprendizaje autónomo desde su activación cognitiva. El uso de estrategias, como demostraciones, claves para ayudar a pensar, comprender y realimentación, entre otras, ayuda al logro de esa independencia. Por su parte, el hecho de contar con estudiantes con estas variables le imprime características presentes en el modelo pedagógico constructivista, en el cual el docente propicia situaciones de enseñanza que reivindican el rol del estudiante.

El desarrollo cognitivo es el proceso mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos desde la infancia a través del aprendizaje y la experiencia. Este proceso cognitivo responde a la necesidad innata de relación e interacción social, en conexión a la capacidad natural de adaptación e integración. La estimulación cognitiva docente apunta al desarrollo de diversas habilidades en el aprendiz, de allí la posibilidad de una mediación en sintonía con la construcción del conocimiento anclado a procesos tales como la memoria, la percepción, la conciencia, la asociación y la construcción de conceptos derivados de una base teórica y de las propias experiencias

El aprendizaje es más efectivo cuando utiliza la participación activa de la persona. El aprendizaje experiencial apunta no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” ideas que provienen de la vivencia. El aprendizaje vivencial es un proceso a través del cual los individuos construyen su propio conocimiento, adquieren habilidades y realzan sus valores, directamente desde la experiencia. En tanto, la participación docente sobre diversos aspectos de aprendizaje vivencial, deja abierta una oportunidad de

fortalecimiento cognitivo desde la experiencia de los sujetos en conexión con la realidad circundante.

Categoría: Comprensión lectora.

De destaca una debilidad en contexto del centro educativo Luis Alberto Badillo asociada a la comprensión lectora de los estudiantes en el ciclo de la educación primaria. Dicho proceso no cumple con las expectativas de formación y sus niveles son deficientes frente a pruebas nacionales estandarizadas. Ello implica tanto a docentes como estudiantes desde su rol específico y donde destacan una serie de situaciones asociadas a la enseñanza, el aprendizaje, el contenido rural, la escuela y hasta el servicio educativo nacional desde políticas educativas.

La comprensión lectora aplica al saber leer, como una de las habilidades más importantes que los alumnos deben dominar, debido a que la mayor parte de la información que se recibe en la escuela es escrita. El fracaso en la comprensión lectora, es la incapacidad para comprender lo que se lee, por lo que no se capta el mensaje del escritor. De allí la importancia de ahondar en una realidad que se vivencia a diario sobre la escasa lectura comprensiva que se realiza y su impacto tanto personal como social.

En tanto, se requieren docentes de educación primaria comprometidos, que pueden marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus estudiantes, que junto con su actualización permanente, faciliten una participación efectiva en torno a la mediación para la comprensión lectora donde si bien en el contexto rural resaltan diversas carencias en términos de recursos, la acción didáctica debe afianzarse como un catalizador de iniciativas que permitan superar las limitaciones mencionadas, para de esta forma reflejar la escuela como una sede de alternativas pragmáticas, donde las carencias estimulan retos pedagógicos, como referencia a ser difundida, pero también compartida por los demás actores educativos.

Por tanto, es necesario entender que en la dinámica educativa concurren una serie de actores que le dan vida propia y sentido a la

existencialidad de la misma, el maestro, el estudiante, el grupo familiar que acompaña al colegial, quienes directa e indirectamente, facilitan elementos, pero también reclaman la articulación de conocimientos, prácticas, orientaciones curriculares, organizaciones formativas, aunado a la aplicación pertinente de diversas estrategias dirigidas a fomentar la comprensión lectora de la manera más idónea. Sin embargo, se presenta el alumno, quien debe ser es el principal objetivo de las destrezas del educador, y como extensión, también del grupo familiar que acompaña al niño o al joven a través de todo su periplo formativo.

Es importante tener conciencia sobre la coexistencia en el centro educativo de las particularidades que hacen de la escuela rural, no sólo el lugar destinado a la construcción del preciado conocimiento, sino que a la vez, se manifiesta como el centro comunitario destinado a servir de enlace entre la colectividad y los diferentes entes que conforman la política educativa. Desde esta visión, la escuela, colegio, o la institución educativa, cobra especial importancia, por cuanto la misma se erige como centro de estructuración del conocimiento, en la esperanza que los niños, una vez adultos, hagan uso conveniente de la formación lectora recibida, para la cabal interacción con la sociedad, y mejorar no sólo el estrato socioeconómico, sino para forjar el futuro en sí mismo.

Es fundamental organizar espacios de participación en actividades dirigidas a la comprensión lectora, donde los docentes, niños, jóvenes, padres, participen en la selección, lectura, dramatización, entre otras, de obras literarias o cualquier otro ejercicio que involucre el mejoramiento del proceso lector, que conlleve a entender que se está comprendiendo eso que se está leyendo. En consecuencia, se requiere la implementación de estrategias didácticas de orden colectivo, en donde la participación de toda la comunidad educativa se integre activamente en pro del mejoramiento lector de cada uno de sus miembros, sean educadores, estudiantes o grupo parentales.

El énfasis hacia ayudar a desarrollar las competencias relacionadas con las capacidades argumentativas desde la comprensión de la lectura

debe ser constante y en reiterada resignificación y reflexión, es decir, la integración entre los conocimientos y las conductas o comportamientos específicos ante una situación dada, motivando que la incorporación de estos elementos permitan la exposición de motivos de manera coherente, de modo sistemático y con la debida fundamentación.

Desde el encuentro formativo orientado hacia la comprensión lectora se debe cubrir un espacio que no sólo se corresponde con las actividades estrictamente pedagógicas, sino que se convierta en un ente polifuncional, desde competencias o tareas que en algunos casos exceden el rol estrictamente formativo, por ejemplo en actividades tales como orientación familiar, consejos colectivos en pro de la salud, espacios de intercambio sobre experiencias propias del hogar, donde el eje transversal radique en la lectura y la comprensión, todo lo cual supone el apoyo tanto del docente, como de la comunidad circundante.

El Docente debe estudiar, analizar y proponer experiencias de aprendizaje que estimulen el hábito lector desde la pertinencia, el agrado, el consenso, lo cual hace ineludible comenzar a repensar nuevos modelos, nuevas propuestas, que se dirijan a darle al proceso educativo una novedosa interpretación, especialmente en un momento de tanta conmoción como lo establece el confinamiento social a causa del covid-19, específicamente en la educación rural Colombiana.

El docente que hace mediaciones docentes en favor de la comprensión lectora debe centrar su accionar en la didáctica contextualizada, donde las diversas experiencias docentes se explíciten y se integren aún más en la realidad en la que se desenvuelve el acto formativo, para dirigirlo hacia a la lectura, pero también, prácticas asociadas a su iniciación y posterior desarrollo, desde su vinculación con los presaberes, experiencias y aprendizajes que los estudiantes saben o desarrollan desde el hogar, y refuerzan por parte del docente, como orientador de todo el proceso formativo, pues ello parece ser un importante indicador de prácticas adecuadas en torno a la comprensión lectora .

Es importante una formación docente permanente y actualización sobre aspectos relacionados con la comprensión lectora, pues ello representan hechos tremendamente importantes en cuanto la estimulación comprensiva, pues difícilmente éstos mediarán una habilidad que poco conocen, donde parece fundamental estudiar, analizar y reflexionar en torno a la concepción de esta habilidad, para avanzar hacia el establecimiento de sus características, principios, estrategias, dado que éste tiene en sus manos las llaves para abrir las puertas al hábito lector de sus estudiantes, como respuesta a las exigencias colectivas que señalan claros desfases en cuanto la lectura escolar y su comprensión.

Es rol del docente ser un buen lector y manejar niveles de comprensión lectora cónsonos con su ejercicio profesional docente. Ello origina en primer lugar la consolidación del maestro como una figura a seguir en razón del valor que la lectura tiene en su persona, pero además, podrá escoger con propiedad las mejores y más apropiadas lecturas para sus estudiantes, que permitan al niño o adolescente crecer en principios, valores, que les permitan convertirse a futuro en un excelente y exitoso ciudadano del mundo, a partir del establecimiento de adecuados planes de acción estructurados en una planificación efectiva, con la participación de apropiadas estrategias, y como se ha sido suficientemente detallado, en atención del contexto donde vive el estudiante.

En atención al proceso de formación y actualización, es necesario que el docente esté capacitado, pero también interesado en novedades didácticas, para lo cual puede resultar importante una visión más amplia del hecho formativo, que en ocasiones parece lograrse desde iniciativas espontáneas a partir de la consideración formas alternativas en su acción docente, especialmente en cuanto la comprensión lectora.

La dinámica educativa en contexto, reclama un evidente compromiso del docente, pero también, la más sentida necesidad de formación profesional para generar en consecuencia niveles progresivos de comprensión lectora en los estudiantes, desde planes de acción didácticamente pertinentes con el propósito mencionado, donde la

evaluación no se precise únicamente en el estudiante, sino también en el proceso formativo mismo, que direcciona al maestro hacia una gestión realmente efectiva de lo desarrollado en el aula de clase sobre la estimulación comprensiva de la lectura.

La autorregulación lectora, es un espacio para la comprensión lectora, que sugiere su fortalecimiento en razón de la mediación del docente, así como de la ubicación geográfica, cultural, que forman parte de un complejo entramado social, pero donde también inciden diferentes procesos cognitivos en términos de las estructuraciones de orden interno que tienen lugar en la mente del estudiante lector y su proceso de comprensión

La didáctica es la teoría de la enseñanza, la misma, centra su atención en llevar a la práctica, elementos teóricos que permiten sistematizar tanto a la enseñanza como al aprendizaje, en este particular, los docentes aplican diversas estrategias pedagógicas que tendrán un impacto en la comprensión lectora, siendo estas: Juegos de palabras, textos ilustrativos, videos, cuentos, lectura en voz alta, rompecabezas.

El rol docente para la estimulación de la comprensión lectora pasa la apropiación de un marco didáctico que propenda el engranaje adecuado para que la enseñanza sea de impacto en el aprendizaje del estudiante. El docente debe manejar y consolidar en contexto la teoría pedagógica. No se concibe un docente alejado de los cimientos pedagógicos. El rol docente se enmarca en su fase de orientador de procesos y actitudes, un sujeto acto para mediar con suficiente impacto ético y con un bagaje de saberes y conocimientos que lleva al aula de clase.

Entonces la comprensión lectora en contexto de la educación primaria requiere situaciones de estimulación cognitiva, a través de la labor mediacional del docente. Ello es aplicar sobre los procesos cognitivos tanto básicos como superiores que permitan la activación, desarrollo y apropiación cognitiva desde la labor de enseñanza con impacto en el aprendizaje de cada estudiante. Siendo así la participación del docente mediador pedagógico es definitoria para una tarea de excesiva debilidad en la formación integral del aprendiz en contexto de la educación primaria.

CAPÍTULO V

MODELO PEDAGÓGICO SISTÉMICO PARA LA MEDIACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA ESTIMULACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS EN EL CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (Colombia).

Justificación del Modelo.

Acercarse al conocimiento implica un orden de base científica que permita la conexión con la realidad, la deconstrucción y el reconocimiento de la diversidad para una mejora sustancial desde la resignificación de hechos y fenómenos con tendencia a transformación de impacto positivo. En tanto, desde una metodología que aprecie las vivencias, es necesario la aproximación a una estructura representativa de esa realidad histórica - cultural, que explique lo que se hace y se piensa en relación con la mediación de una competencia de fuerte relevancia para la formación integral como lo es la comprensión lectora y su importancia en la educación primaria, y para lo cual se requiere del concurso de todos los agentes educativos implícitos, pues la ciencia permite hacer aportes en favor de las debilidades manifiestas.

Para Flórez (2005):

El drama de los maestros en Colombia es un hecho..., el cambio de mentalidad en los docentes contribuirá a transformar las actuales prácticas y formas pedagógicas..., no es suficiente con declarar la igualdad del derecho a la educación, si en la práctica no lo aseguramos, se requiere una enseñanza técnica y científica desarrollada creativamente con un enfoque pedagógico avanzado que propicie la formación integral, a la vez que asegure en los estudiantes aprender a leer, escribir, pensar, y solucionar los problemas concretos de la realidad (p.2).

Entonces desde la realidad establecida que cimienta el hecho educativo colombiano en estos tiempos de pandemia a causa de la covid-19 y desde las bondades de la investigación científica de base social, surge

la posibilidad de hacer aporte con pretensiones de orientación a través de un fundamento teórico denominado modelo. Esta forma de organizar el conocimiento deriva una herramienta cognitiva fundamental de análisis, descripción y redición que la ciencia dispone para llevar a cabo la sistematización, control y comprensión de los aspectos más relevantes de la realidad, este instrumento denominado modelo, se define según De Subiría (2009), como “Una representación mental que sustituye al objeto y a las relaciones que se dan entre este y otros objetos. Es una síntesis esquemática simplificadora y formal, de una realidad que sirve para una conceptualización inicial simple y una posterior profundización.

Para Flórez (ob.cit), un modelo es “... la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría” (p. 175) y para García (2005), “Un modelo es una imagen o representación del conjunto de relaciones que difieren un fenómeno, con miras a su mejor entendimiento” (p. 60). En este sentido, los modelos se expresan como sucesivas aproximaciones a los fenómenos, son construcciones que se van mejorando o adaptando a partir de la respuesta objetiva que ofrece la realidad, por lo que un modelo es válido cuando es capaz de adecuarse a la realidad, fuente que le sirve de génesis y de apalancamiento para su función.

García (ob.cit) también define el modelo desde lo pedagógico como una “Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta” (p. 61) y para Flores (ob.cit), el modelo pedagógico “...es la representación de las relaciones que predominan en una teoría pedagógica”. (p.175).

A través del modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos en el contexto de la educación primaria, se explica e interpreta la realidad, se representa desde los aspectos más significativos del objeto de estudio de forma simplificada, con el propósito que se enuncie la función ilustrativa y heurística presente en el modelo con pretensiones de constituir una figura

que permita orientar los procesos mediacionales docentes en atención al objeto de estudio.

Asimismo, se diseña y delinear los rasgos importantes a fin de aproximarse a la realidad, y pronosticar situaciones y desde esas dimensiones se adaptan, acomodan, se ajusta la representación de la realidad educativa que orienta la indagatoria, en pro de una transformación constructiva en los sujetos docentes desde sus mediaciones implícitas tanto presenciales como virtuales y a distancia a causa de la COVID-19.

Las perspectiva teórica representada en el modelo teórico pedagógico sistémico emerge de la realidad educativa y desde la intencionalidad de la representación que se desarrolla, priva la idea que cada sujeto docente acceda, progresiva y secuencialmente a etapas superiores de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares, que posibiliten la reflexión de lo que hace a diario en los espacios educativos a partir del conocimiento real de su función docente, el fortalecimiento de sus habilidades y competencias, la comprensión de lo que vive profesionalmente, entender a sus pares laborales, reorientar procesos direccionando los retos y dificultades en pro del impacto social que implica la formación de otro sujeto en el ciclo de la educación primaria.

Fundamentación del Modelo Pedagógico.

Lo Sistémico y su orden representacional.

El modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos, tiene su fundamentación epistemológica la cual constituye una relación compleja cuyo abordaje posibilita una experiencia de conocimiento a partir de las prácticas educativas, la relación con el saber, la relativa verdad y los procesos de subjetivación derivados de hechos sociales e históricos respectivamente. En ese sentido se plantean opciones epistemológicas y conocimientos específicos que posibilitan un entendimiento de la realidad, la cual es vista desde la mirada de una posición sistémica que permita

develar la complejidad y los elementos que constituyen el todo de investigación desde la comprensión lectora.

Ante ello, el modelo se fundamenta en el paradigma sistémico, el cual contempla una conexión entre los individuos y el contexto, situación ésta necesaria pues favorece una visión integradora del fenómeno que se estudia y al cual se aporta. Desde lo expresado, el modelo en conexión con el enfoque sistémico, aplica en razón del reconocimiento de las partes constitutivas que permiten reconocer el todo en su compleja integridad, que posibilite en el sujeto docente la coevolución con el contexto, la inducción de resignificaciones, cambios y transformaciones, sin alterar los componentes básicos del sistema objeto de estudio.

Desde la postura sistémica, la investigadora considera la propuesta de Bernal y Otros (2008), quienes consideran algunos principios y categorías que utilizan el enfoque sistémico, útil en la comprensión de la mediación docente y sus elementos implícitos. En este sentido, la primera característica es que en el quehacer educativo, están involucrados unos saberes, significados o marcos de referencias; y estos dan cuenta tanto de la pedagogía como de la disciplina en la que trabaja el docente, así como de lo que piensa (concibe, considera, valores desde donde actúa, las creencias, significados, mitos, prejuicios imaginarios), que posee el docente acerca de los actores (docentes, saberes y estudiantes) en correspondencia con el acto de mediación pedagógica.

Un segundo momento, hace referencia a una mediación pedagógica donde se involucran tres sistemas que se interrelacionan entre sí: el docente, los marcos de referencia y el estudiante de educación primaria. Las relaciones desde este enfoque hacen mención al intercambio de información, tanto a nivel verbal como no verbal, que se establece en el aula de clase entre el docente, los estudiantes y los marcos de referencia.

Un tercer momento deriva que la mediación pedagógica implica acciones concretas, métodos o procedimientos, denominadas acciones secuenciadas que se comprenden como aquellos hechos que el docente realiza desde que llega al aula, hasta que egresa de ella.

En este transitar de formación asociado a la comprensión lectora desde esta base epistemológica, el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tiene que verse como parte de un todo. Pues no es la suma de elementos sino un conjunto de ellos que se encuentran en interacción de manera integral y a partir de allí se producen nuevas cualidades con características diferentes que constituyen los ejes del modelo pedagógico sistémico; para desde esa visión cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman, enunciar un salto de calidad en los procesos formativos integrales en contexto del Centro Educativo Luis Alberto Badillo.

Ciertamente desde el plano educativo se contempla la posibilidad de un sistema abierto, para Fuentes (2011):

...hoy se define un sistema como un todo estructurado de elementos, interrelacionados entre sí, organizados por la especie humana con el fin de lograr unos objetivos. Los sistemas en los que interviene la especie humana como elemento constitutivo, sociedad, educación, comunicación, etc., suelen considerarse sistemas abiertos. Son sistemas cerrados aquellos en los que fundamentalmente los elementos son mecánicos, electrónicos o cibernéticos (p.3).

Esta postura sistémica desempeña un significativo papel en el descubrimiento y la construcción del mundo multidimensional y de múltiples niveles de la realidad en un sistema de conocimientos científicos, siendo muy necesario y productivo en el estudio de los fenómenos complejos tal cual acontecen desde las múltiples realidades educativas. En tanto, el sistema se detalla como el conjunto de elementos que se encuentran en relación y con nexos entre sí, y que forman una determinada unidad e integridad. Es un conjunto energético - substancial de componentes interrelacionados, agrupados de acuerdo a relaciones directas e inversas en una cierta unidad. Es un todo complejo, único, organizado, formado por el conjunto o combinación de objetos o partes.

Para Bertalanffy (1981) en los planteamientos de la teoría general de sistemas en la que afirma que las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos separados y

que la comprensión de los sistemas sólo ocurre cuando se estudian globalmente, involucrando todas las interdependencias de sus partes, partiendo de las premisas de que los sistemas son abiertos, existen dentro de otros sistemas y sus funciones dependen de su estructura . Bajo este pensamiento holístico, el todo es más que la suma de sus partes y las relaciones entre sus componentes son fundamentales para conseguir el objetivo.

Entonces desde la educación y sus planos implícitos, en atención al fenómeno de la comprensión lectora en la educación primaria, la postura de caracterizar la derivación teórica como sistémica, implica que se establezcan dimensiones de interés en el proceso docente-educativo con un criterio lógico y pedagógico para lograr la máxima efectividad en la asimilación de los conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de convicciones por parte de los estudiantes de educación primaria, con la finalidad de capacitarlos para que puedan cumplir exitosamente sus funciones sociales, de prepararlos para la vida y el trabajo.

En este sentido, la mediación docentes para una comprensión lectora tiene implícito una serie de subsistemas o dimensiones que constituyen un todo integrado, ante ello, la postura docente, sus actitudes, su plano de formación profesional pedagógico, el estado a través de sus políticas educativas, la institución, el contexto social, los niveles de cognición y diversas posturas en los estudiantes desde los procesos cognitivos posibilitan esta postura teórica denominada modelo que viabiliza la integración de todos estos componentes para la conformación de un sistema que permita una luz de entendimiento en la situación problema que detalla la investigación doctoral.

También desde la base epistemológica del modelo pedagógico que se pretende y que constituye una acción de macro sistema, el paradigma constructivista constituye un eje de interés, pues es necesario que se fortalezca la función cognitiva del docente desde su labor de mediación en pro de la resignificación de los procesos con base en la manera como se

viene desarrollando la comprensión lectora, lo cual le permite crear procedimientos propios para la resolución de una situación problemática, implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El constructivismo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende, es decir por el sujeto cognoscente en pro de un andamiaje cognitivo que le lleva a que reconozca lo que pasa en un entorno, para orientar formas alternas de fortalecimiento en su quehacer profesional desde el aprendizaje constante.

Desde allí, que el modelo induce un aprendizaje esencialmente activo, en el cual una persona que aprende algo nuevo lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y acomodada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado cabe decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, para Abbott, (2002) "es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias" (p. 44).

El modelo se fundamenta en la construcción que hace el sujeto docente en pro de su crecimiento histórico, a través del acercamiento real de lo que acontece en la diversidad y complejidad de la mediación que realiza sobre la comprensión lectora en la educación primaria, donde es pertinente un proceso activo por parte del maestro que ensambla, extiende, restaura e interpreta y por tanto, construye conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe, y que le permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

En este sentido, la orientación en la mediación docente para una formación eficaz para la comprensión lectora de los estudiantes, pasa por valorar las experiencias propias como docente, como impulso para la promoción de la interacción y el repensar, es decir, una construcción que propone el conflicto cognitivo, producto de los saberes que asume desde

sus prácticas y desde la fundamentación teórica que requiere todo sujeto, para que induzca cambios sustentados en los procesos que administra.

Para ello, es fundamental que el docente del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, reconozca como aprende, como construye sus conocimientos, para que su aprendizaje sea significativo, tenga sentido, e induzca una transformación, pues si no es significativo no producirá el reacomodo cognitivo necesario para que asuma posturas reflexivas ante sus procesos pedagógicos. A través del aprendizaje significativo Ausubel (2000), el sujeto da sentido a aquello que puede tener sentido, a lo que puede comprender, es decir a lo que está próximo en su campo de aprendizaje. Desde el aprendizaje significativo, el modelo pedagógico de base sistémica, propicia elementos de anclaje en la experiencia de los sujetos docentes, desde los nuevos conceptos y desde la forma como cada uno organiza la información, y le aproxima al reacomodo cognitivo necesario para que asuma posturas que contribuyan con acciones pedagógicas de impacto en pro del nivel de comprensión lectora que requieren los estudiantes de educación primaria desde la estimulación de los procesos cognitivos.

Entonces estimular lo cognitivo aproxima a un nivel de postura significativa para el docente, pero también es fundamental hacerlo desde una visión humanista, que permita no solo una mediación cada día más humana, sino también colocar las bases de un sujeto docente muy humano desde sus actitudes y su rol de formador, es decir la modelación en la personalidad del sujeto docente, así como el intercambio en razón de otredad, en pro de la relación con el otro desde los acontecimientos manifiestos en la mediación pedagógica. Desde esta relación humana y afectiva, se fortalece la comunicación, el diálogo, y el reconocimiento del par profesional en la complejidad educativa, evidentemente cambiante y sujeta a reestructuración.

Una visión humanista propone el estudio del dominio socio afectivo de las relaciones interpersonales y el de los valores en los escenarios educativos, donde no concibe al hombre en solitario, sino en una

concepción de intercambio personal. Esto en razón que el maestro del nivel de educación primaria, es un ser relacional que se va construyendo continuamente a lo largo de su vida, que es capaz de asumir cambios, variar conductas, ser cada vez más consciente, libre, dinámico y responsable; capaz de construir y reconstruir su realidad en relación con los demás, capaz de ser feliz que procura su formación y lograr sus fines.

Así, la persona al ir construyendo la realidad humana, se humaniza, logra ser lo que es. Cuando encuentra sentido a la realidad desarrolla sus potencialidades, ejerce y afina sus sentidos, desarrolla su inteligencia, ejerce su razón, su pensamiento crítico y creativo, reconoce sus sentimientos, valora su vida y la de los demás, puede comunicarse y convivir con otros.

Lo expuesto devela la intencionalidad del modelo pedagógico sistémico para que la formación en el maestro se constituya en el medio fundamental que propicie un cambio intelectual, la transformación de la conciencia y la actitud necesaria en el docente con base en su quehacer educativo. Estas acciones requeridas en los docentes desde modelo que se expresa, figuran la modelación del maestro en un ser que se permite dejar aparecer sus más profundos sentimientos y motivaciones, mirar en su interior en busca de su propia autoconciencia, liberarse emocionalmente para edificar en dirección con los cambios y reestructuraciones que se requieren en los procesos de formación y los procesos sociales en la escuela colombiana.

Lo detallado, da cuenta de un proceso de construcción y reconstrucción en la mediación docente sobre la base de una competencia básica integral en los estudiantes como lo es la comprensión lectora, y para lo cual el acercarse a una valoración desde la esencia cognitiva y sus procesos básicos implica que la figura representativa docente es la llamada a la reorientación de sus posturas actitudinales, formativas, pedagógicas, teóricas, didácticas y de hacer docente en favor de una dinámica que representa una debilidad en el contexto de la investigación.

Siendo así, desde la posición de Osuna (2011), “se requiere en el docente una toma de decisiones que contribuya con las transformaciones que requiere la educación humanista para una formación de impacto” (p.21). Para ello desde la visión humanista, se refuerza la capacidad de elecciones, que le conviertan en un sujeto activo y constructor de su propia vida profesional, pues el hombre a través de sus intenciones, propósito y actos de voluntad estructura una identidad personal que lo distingue de sus pares, pero que no lo aparte de la misión educativa y colectiva que desarrolla, con el ascendente de elevar lo que hace a diario en los espacios educativos, como acciones justas, equitativas, en correspondencia con la ética y conectado en la responsabilidad social que implica la formación en el contexto de la educación primaria.

Fundamentación Legal y Normativa del Modelo.

La fundamentación legal y normativa del modelo pedagógico que se presenta, se soporta en la Constitución Política de Colombia de 1991, Ley General de Educación. Ley 115 (1994) y demás disposiciones vinculantes.

Constitución Política de Colombia de 1991. El pueblo de Colombia, en ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana expresa fundamentos que son vinculantes con la presente tesis doctoral, destacando:

Artículo 67. “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la

protección del ambiente (...)” Por consiguiente se evidencia la preeminencia existente del Estado colombiano en garantizar el acceso, goce y disfrute del derecho a la educación en condiciones dignas, dando a los habitantes las herramientas, así como también los mecanismos como garante de dicho derecho, es importante señalar que él mismo funge como gerente o administrador creando y poniendo a disposición una estructura jurídica para accionar los medios necesarios en el ejercicio de su función administrativa al servicio de los ciudadanos.

Artículo 68. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

Ley General de Educación. Ley 115 (1994).

Con base en las disposiciones preliminares.

Artículo 1. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

Artículo 2. Servicio educativo. El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación.

En atención a la Educación Básica:

Artículo 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se

estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana

Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Artículo 21. Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria. Los cinco (5) primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán como objetivos específicos los siguientes:

- a) La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista;
- b) El fomento del saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;
- c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en

lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura;

d) El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética;

e) El desarrollo de los conocimientos matemáticos necesarios para manejar y utilizar operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos elementales en diferentes situaciones, así como la capacidad para solucionar problemas que impliquen estos conocimientos;

f) La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad;

g) La asimilación de conceptos científicos en las áreas de conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad;

h) La valoración de la higiene y la salud del propio cuerpo y la formación para la protección de la naturaleza y el ambiente;

i) El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico;

j) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre;

k) El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana;

l) La formación artística mediante la expresión corporal, la representación, la música, la plástica y la literatura;

m) La adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera;

n) La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política, y

ñ) La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y

fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son

los siguientes:

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación ética y en valores humanos.
5. Educación física, recreación y deportes.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.
9. Tecnología e Informática.

En este particular, el presente modelo pedagógico de base sistémica, se sustenta legal y normativamente en atención a los artículos detallados, los cuales destacan la educación en Colombia, como el contexto de actuación del estudio, así como el nivel de educación básica en su ciclo de Educación primaria que interesan a la presente investigación y donde aspectos tales como la formación integral, crítica y reflexiva, así como una educación para la vida social, el fortalecimiento de habilidades comunicativas para leer, comprender escribir y hablar, también el énfasis en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de problemas, así como el estímulo a la creatividad, constituyen ejes fundamentales de especial atención desde la intención del estudio que se presenta.

Modelo Pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos.

Integración sistémica.

El presente modelo pedagógico está representado estructuralmente en tres subsistemas y sus respectivos componentes. Siendo estos:

1. Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica.

Componentes: 1.1 Actitud hacia la enseñanza.

1.2 Actitudes Propositivas y de estimulación

1.3 Competencias docentes.

2. Subsistema: Estimulación cognitiva y aprendizaje.

Componentes: 2.1 Cognición

2.2 Cognición y construcción del conocimiento.

3. Subsistema: Comprensión lectora y contexto.

Componentes: 3.1 Ámbitos de Interacción

3.2 Servicio Educativo Colombiano.

Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica.

La mediación docente orientada por la (pedagogía, lo personal, lo organizacional, el contexto, conocimientos, sociedad, cultura e historia), actúa como la fuerza de equilibrio necesaria para que el saber tenga un impacto de base cognitiva y procedimental cónsono con el momento de formación que requiere la sociedad colombiana. La mediación posibilita el tránsito de un estado inicial o real, a uno esperado, ideal o potencial con la participación plena del sujeto que aprende en la dotación de significado, de manera que la mediación docente se caracteriza por elementos como la reciprocidad, voluntad, intencionalidad, adecuación, significado y conciencia cuya finalidad expresa un ambiente educativo donde él sujeto que enseña se convierte en enlace conector entre los estímulos para presentarlos de forma estructurada, en dirección de objetivos formativos previamente establecidos.

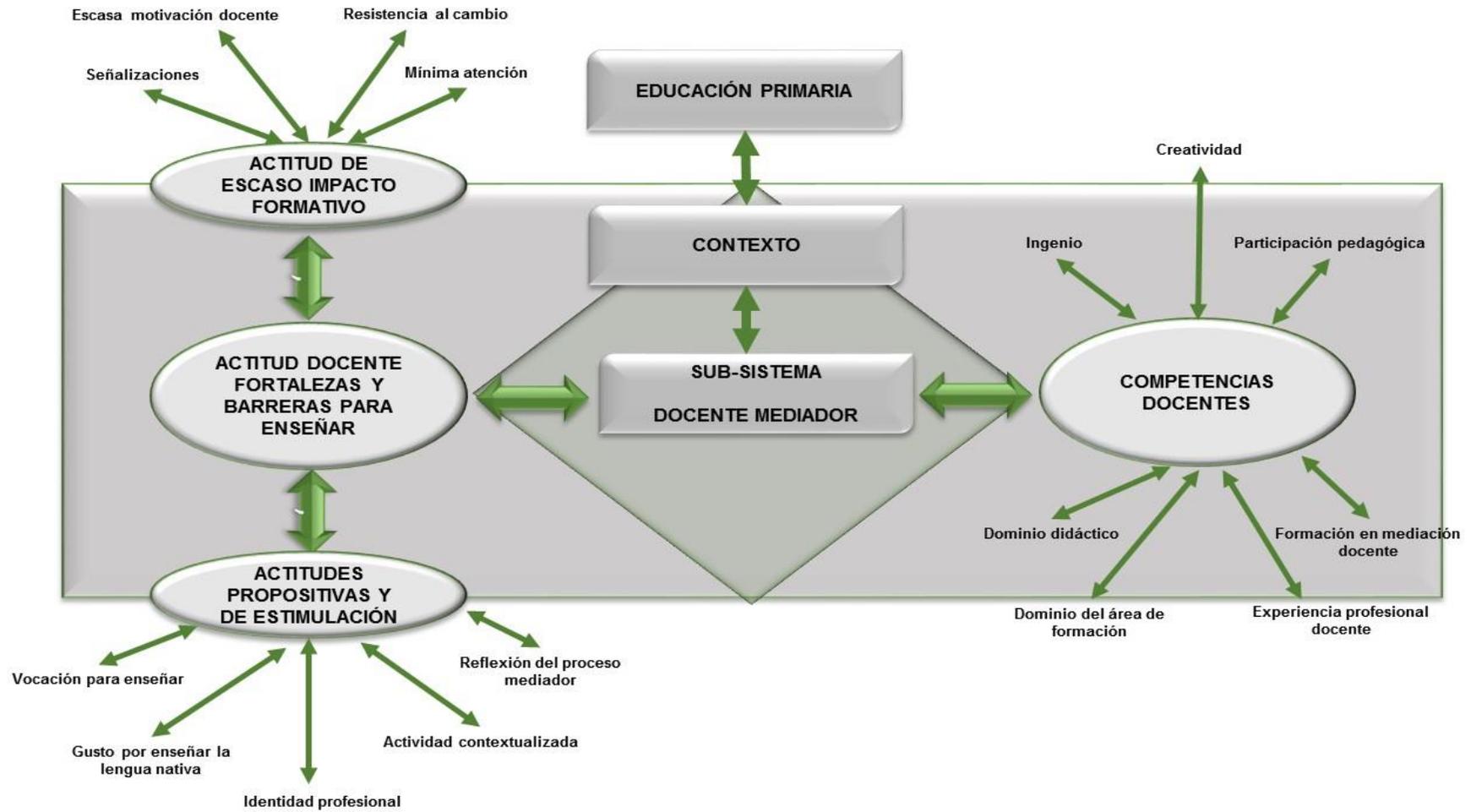


Gráfico 5. Subsistema: Atributos del docente en la mediación pedagógica.

Al respecto, la mediación docente hace referencia, según Sasson (2009), a "...la naturaleza y calidad de todas las interacciones humanas destinadas a desencadenar cambios significativos y duraderos en el individuo con el propósito de realzar su potencial de aprendizaje e intelectual." (p.14); similar al argumento planteado por Contreras (2004), para quien la mediación docente es "...el proceso mediante el cual se interviene en una actividad para ayudar a otro/otros a alcanzar los propósitos que se han planteado...", en este sentido, "...lo propositivo estará orientado a construir los conocimientos que guardan relación con las distintas áreas del saber." (p.156).

Acá la importancia de un proceso mediacional para que la labor docente en la educación primaria tenga aciertos trascendentes en la formación integral de cada niño de la realidad del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, en atención a la comprensión lectora. Ello, pues En la sociedad del conocimiento se han suscitado cambios en todos los ámbitos y escenarios; que invitan a redimensionar los roles, las perspectivas, las actividades y acciones que cumplen las personas, para estar en consonancia con los avances científicos, culturales, económicos, políticos y sociales. El rol preponderante que cumplen los docentes, asiste a estas innovaciones que apremian la transformación de su labor pedagógica en general.

En este particular, la disposición personal para enseñar y guiar al estudiante desde la complejidad de la comprensión lectora por parte del docente, inicia con un aspecto de base personal, lo cual se constituye en un atributo o manifestación personal extensiva a la labor profesional docente. En este sentido, la actitud docente engrana un conjunto de manifestaciones de base personal con incidencia en lo profesional y que afecta la mediación desde una **actitud de escaso impacto**, donde las señalizaciones y transmisión de culpas y acusaciones, hacen que se genere una visión que compromete la labor. Ciertamente existe en contexto serias falencias que se deben superar desde la actitud docente, en tanto, la escasa motivación, la resistencia al cambio, la mínima atención y las

posturas absolutistas de pensamiento, hacen que la mediación docente no exprese esa libertad necesaria para que la enseñanza se nutra de una efectiva y propositiva actitud en favor de una estimulación con impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

La escritura, así como la lectura y su comprensión son competencias en los estudiantes con inminentes falencias y altibajos que van de grado a grado y llegan en ocasiones hasta niveles de educación superior, ello hace que exista organizacionalmente cierta resistencia y actitud inapropiada producto de los resultados de evaluaciones internas y externas, donde el bajo rendimiento cobra relevancia y para lo cual la gerencia institucional debe atender en razón de cambios no solo cuantitativos sobre la base de las mediciones y estándares nacionales, sino también de calidad donde (estudiantes-docente- familia), se sientan identificado con una formación integral y de efectivo impacto social.

Por tanto, este modelo orienta en primera instancia a una actitud docente que represente la majestad de ser maestro con énfasis en su significativo rol social. Donde una **actitud propositiva y de estímulo**, sea el norte de un proceso generador de excelentes resultados.

Los docentes como mediadores deben poseer actitudes comprensivas, estimulantes y motivadoras, que reconozca tanto los logros como los dilemas que afrontan los aprendices en su proceso de aprendizaje. La denominación de maestros le debe llevar a niveles de actitud positiva para redefinir su rol mediador y reevaluar de manera crítica las acciones de aprendizaje que promueven. Necesario que asuman una actitud formativa, pero para ello el reconocimiento de tal debilidad personal y profesional debe realizarse, pues no se puede transformar, lo que no se reconoce.

Las actitudes, según Gagné (1999), definen las tendencias de respuestas que tienen las personas ante objetos y situaciones que le rodean; ellas son resultado del aprendizaje y, por tanto, pueden modificarse. El cambio de actitud puede lograrse a través de un proceso de formación; así como de un proceso de concienciación de los distintos

agentes mediadores sobre la responsabilidad y el nivel de compromiso que les asiste en el proceso de la formación integral de los educandos. Tienen que comprender que es una labor compartida, y, por tanto, evita que unos y otros, desplacen este deber a terceros, bien sea, en el aprendiz o como suele suceder, en los docentes, debido a su formación con serias falencias, de allí al llamado a una formación profesional docente donde lo actitudinal marque la vía de encuentro entre las manifestaciones actitudinales propositivas y las expectativas de los estudiantes, familia, comunidad y país en general

De lo expuesto y lo evidenciado urge la necesidad de que los docentes tengan actitudes proactivas, comprensivas y flexibles; ello alude a la disposición abierta y motivadora de los docentes mediadores para la estimulación y activación de los procesos intelectivos de los aprendices, que permitan la construcción de su propio aprendizaje, cuando se les brindan el apoyo y acompañamiento pedagógico, ajustado a los intereses y potencialidades de cada aprendiz.

Este modelo impulsa una acción hacia la gerencia del Centro educativo Luis Alberto Badillo en favor de una formación docente para una actitud propositiva, donde se reconozcan las fortalezas presentes, siendo estas la vocación por enseñar, el gusto por la lengua nativa, la identidad docente, la disposición a la reflexión del proceso mediador, lo cual constituye un punto de partida relevante para que se produzca una formación que tenga como propósito una resignificación y fortalecimiento de la actitud docente frente a la manera como piensa, organiza, dirige y reflexiona la labor en atención a la comprensión lectora y los niveles académicos de los estudiantes de educación primaria.

De igual manera desde los atributos docentes en pos de una mediación efectiva para la comprensión lectora, es necesario el impulso y afianzamiento de las competencias docentes. El término competencias recibe diferentes acepciones; ello depende del contexto, las interpretaciones, las perspectivas y el ámbito donde se aplique. A nivel deportivo refiere competición; a nivel laboral describen la calidad del

desempeño; a nivel empresarial la competitividad y productividad; a nivel profesional caracterizan la labor eficaz y eficiente, a nivel educativo cualifican los logros y el desempeño integral de los actores del hecho educativo, en este particular las competencias del docente.

El diccionario de la Real Academia (2010) reseña que la palabra competencia proviene del latín *competentia*, competente; “Pericia, aptitud e idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” definición que puntualiza las principales cualidades que describen los saberes teóricos, procedimentales, la habilidad, los dominios, que tienen las personas para realizar una labor. Según, Tobón y otros (2006:93), competencia deviene del latín cum y petere “significan poder seguir el paso, por lo que una competencia consistiría en la capacidad de seguir en un área determinada”. Se aprecia, desde su etimología, que refiere las capacidades, destrezas, saberes que las personas poseen o deben poseer para realizar una actividad y/o labor.

De acuerdo con Sladogna (2009), son capacidades complejas que se manifiestan en los diversos ámbitos de la vida humana personal y social. Mientras que para Zabalza (2003) son los conocimientos y habilidades que las personas necesitan para desarrollar una actividad, su ejecución requiere la presencia de varias competencias que se desglosan en unidades más específicas. Desde la visión del precitado autor, una competencia refiere al saber hacer, enfoca los conocimientos teóricos y prácticos. Al enlazar esta acepción en la labor pedagógica, el saber hacer refiere las habilidades, las destrezas que poseen los docentes para articular en la práctica sus dominios conceptuales.

En contexto del Centro educativo Luis Alberto Badillo, la acción docente destaca competencias en los docentes de educación primaria que se deben considerar como asiento principal de resignificaciones de procesos, siendo estas: la creatividad, el ingenio, la participación, el querer fortalecer el dominio didáctico, conocimientos sobre el área de la lengua y la experiencia profesional. Pero también un eje de impulso de este modelo hacia la concreción y fortalecimiento de competencias docentes, va más

allá de la implementación de los saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares y de planificar acorde a lineamientos. Éste impulso cognitivo para la operatividad, también, debe fundamentarse en los saberes éticos, en el sentido crítico, en la capacidad de reflexionar y evaluar los progresos para transformar los modos habituales de enseñar a aprender. De allí que la reflexión permanente, la valoración constante de la propia mediación y la innovación sistemática del quehacer pedagógico, constituyen algunas de las competencias fundamentales que optimizan y caracterizan el rol mediador del docente.

Necesario, que se reconozca a través de este modelo pedagógico, la importancia de la figura docente, pues en el recae parte de la situación problema, en ocasiones se traslada la culpa de un hecho escolar solo al estudiante y la familia, se caracteriza y se hacen señalamientos sin justificación y alejados totalmente de la realidad, ello ocurre pues no hay un reconocimiento personal como docente del impacto que este genera en el aprendizaje producto de las debilidades recurrentes, los planos actitudinales y las constantes falencias en las competencias profesionales. En esencia, se trata de elevar la labor docente, ello tendrá un tributo importante en la manera como direcciona su labor mediacional y por ende tendrá un impacto generador positivo en el aprendizaje de los estudiantes de primaria en atención a la comprensión lectora.

Para ello, un proceso de formación docente continúa dirigido a la construcción y reconstrucción de los conocimientos epistemológicos, pedagógicos, didácticos, filosóficos, axiológicos; así, como las competencias, las destrezas, las habilidades y los saberes, que los docentes ameritan internalizar y dominar se convierte en un punto de orientación que desde el presente modelo se debe impulsar en favor de mejoras relevantes, significantes y de efectividad pedagógica y social.

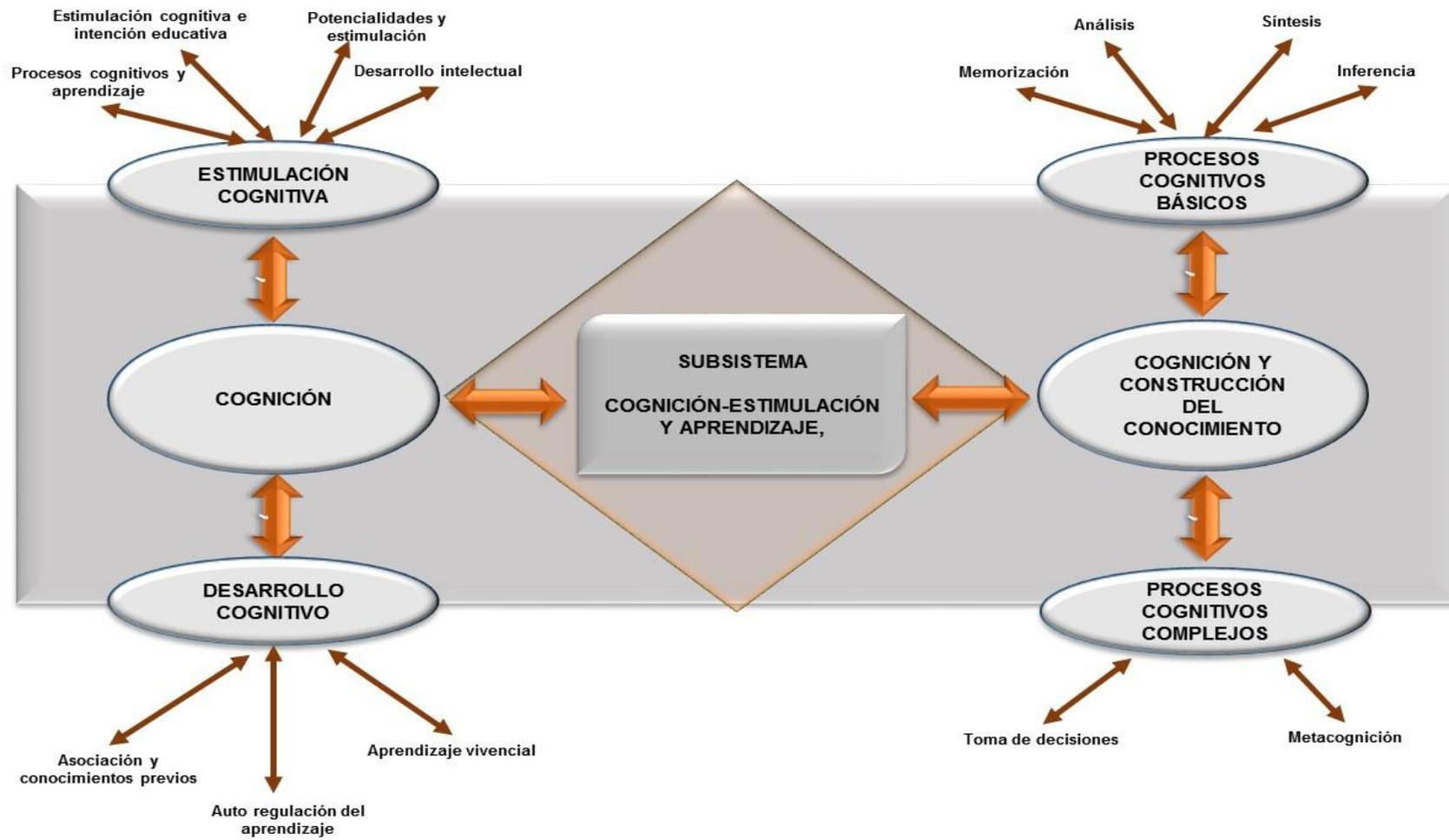


Gráfico 6. Subsistema: Estimulación cognitiva y aprendizaje.

Subsistema: Estimulación cognitiva y aprendizaje.

La mediación debe proveer los estímulos requeridos para el entendimiento a través de la formación, el contexto y las expectativas de cada agente educativo, para la conformación de un entramado de acciones que deriven en estímulos escolares, lingüísticos, culturales y sociales apropiados y adecuados para la edad y el desarrollo físico y mental de cada aprendiz de educación primaria. La enseñanza mediada, debe estimular un aprendizaje donde la cognición impulse actividades basadas en experiencias concretas que activen los esquemas de conocimiento en razón de nuevos y consolidados aprendizajes.

Al respecto, Ríos (2014) afirma que la cognición es “un acto o proceso de conocimiento que engloba los procesos de atención, percepción, memoria, razonamiento, imaginación, toma de decisiones, pensamiento y lenguaje” (p. 45). En ese sentido, a través de este modelo pedagógico, el docente de educación primaria, está llamado a promover en los estudiantes la construcción de esquemas y así facilitarles un aprendizaje con significados, para lo cual resulta necesario relacionar el nuevo conocimiento con el ya existente Ausubel, en Díaz y Hernández (2001).

Con el uso de esas habilidades, los estudiantes obtienen la información que necesitan, están conscientes de sus pasos en la solución de problemas y evalúan el rendimiento de su propio pensamiento, gracias a las facetas incluidas en la metacognición, tales como la metaatención, la metamemoria, la metalectura, la metaescritura y la metacompreensión (Poggioli, 1998). Estas habilidades, entonces, suscriben la funcionalidad de fortalecer la mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos.

En tanto, es operativo en favor de la realidad formativa del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, la incorporación de las funciones del cerebro humano en el proceso de aprendizaje, en este caso para estimular la comprensión lectora, lo que conlleva al fortalecimiento de las operaciones mentales, como la comparación, la clasificación, el análisis, la síntesis, la inferencia, el seguimiento de instrucciones, la toma de decisiones y el

acercamiento a la resolución de problemas. Estos procesos cognitivos no deben ser solo un elemento teórico por discutir, sino una vía para una práctica de enseñanza con impacto total en el aprendiz, pues se requiere que la mediación de la comprensión lectora, deje una huella significativa en los estudiantes de educación primaria.

La comprensión lectora debe ser de estímulo cognitivo, lejos de un concepto memorizado y una importancia que se pierde en las constantes falencias manifiestas en cada niño del contexto. No se trata de decirle al estudiante que comprendió y dar una valoración cuantitativa, se trata de un proceso de estímulo donde la **estimulación cognitiva**, se convierta en una vía de mediación que interese para los docentes.

Desde este modelo pedagógico con propósito definido hacia la orientación de la mediación docente para una comprensión lectora, es fundamental que se considere la relación directa entre procesos cognitivos y aprendizaje, lo cual cimienta la posibilidad que desde la enseñanza el docente debe en primera instancia reconocer la existencia e importancia de la cognición y los procesos cognitivos, apartado de la memorización y la repetición como fuentes únicas de aprendizaje. Si se induce una mediación conteste con la estimulación de los procesos cognitivos, se viabiliza una mediación bajo enfoque cognitivo, la cual asume el aprendizaje como una adquisición y modificación de estructuras y conocimientos. Este no se insiere en una simple acumulación de datos, sino que los generaliza por medio de un proceso de adquisición y de aprendizaje, de modo que tiene en cuenta la capacidad mental del sujeto para reorganizar su campo psicológico en respuesta a la experiencia.

Al respecto cobra interés que la mediación de la comprensión lectora a través de la estimulación de los procesos cognitivos se convierta en una intención educativa y una acción transversal en la dinámica formativa integral de la educación primaria. Siendo así, desde la educación preescolar pasando por el ciclo de primaria, la estimulación cognitiva debe ser un eje de interés pedagógico y por ende didáctico, pero también debe ser una competencia en el docente, pues como estimular lo que se

desconoce. Muchos docentes al trata de explicar la estimulación cognitiva no encuentran punto de apalancamiento conceptual ni experiencial para ordenar una formación con estas características.

Este modelo eleva la importancia que asignan los docentes a los procesos cognitivos en el desarrollo de potencialidades en favor del aprendizaje. Ello permite aprender a crear, reflexionar, interpretar, convivir, valorar, observar, analizar, relacionar, inferir, resumir, entre otras, para resaltar las habilidades comunes a ser desarrolladas en los estudiantes desde los escenarios educativos.

El desarrollo de las potencialidades humanas es una gran herramienta que se puede utilizar para estimular y fomentar el desarrollo físico, emocional y de la inteligencia de los niños. Se fundamenta en que cuanto más temprano se estimulan las potencialidades más y mejor se podrá desarrollar. Entonces, una mediación que responda a estimulación cognitiva debe propiciar espacios donde los niños puedan sentirse confortables, y se atrevan a conocer su entorno, que empiecen a descubrir sus capacidades e intereses y puedan crecer tanto personal como intelectualmente, entonces los docentes deben acompañar este proceso, encaminando a sus alumnos a alcanzar sus prioridades y expectativas de formación para una mejora relevante en las competencias integrales asociadas a la comprensión lectora.

Relevante entonces la importancia de la estimulación cognitiva para la mediación de la comprensión lectora, de allí la valoración del desarrollo intelectual y la relación de beneficio mutuo que tiene lugar entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo que se exalta a través del presente modelo pedagógico. Todo ello en virtud de un **desarrollo cognitivo**, donde la asociación y la información previa, constituyen un conjunto de concepciones, representaciones y significados que los alumnos poseen en relación con los distintos contenidos de aprendizaje que se proponen para su asimilación y construcción. Los alumnos se valen de tales conocimientos previos para interpretar la realidad y los nuevos contenidos, por lo que resulta necesario identificarlos (en muchos casos serán parciales,

erróneos) y activarlos, para convertirlos en punto de partida de los nuevos aprendizajes.

Al respecto, la labor docente es definitoria pues toma de las ideas y conceptos previos ya conocidos, marcos de referencia para los nuevos conceptos y las nuevas relaciones. De allí que la estimulación cognitiva a través de organizadores previos que se conviertan en puentes cognitivos entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva que posee el aprendiz, todo ello en sintonía con los niveles de maduración de cada niño en cada grado, así como sus propias vivencias e intereses educativos.

Esta estimulación cognitiva permite un aprendizaje vivencial ideal para estos tiempos de cambios relevantes en la manera pedagógica como se enseña, siendo así una estimulación de acciones vivenciales para fortalecer la comprensión lectora, implica narrativas, lecturas, cuentos realizados por los propios estudiantes que fortalezcan su visión de vida y su ascendente vital por la comunidad donde habitan, así como su gusto progresivo por la composición, el ensayo y la escritura de sus vivencias, lo cual tendrá un impacto definitorio en sus niveles de comprensión lectora. Escribir y leer para comprender mis propias experiencias, adiciona un punto de conexión ideal que se debe estimular y desarrollar en cada estudiante desde la mediación.

Se destaca la importancia plena a través del modelo pedagógico, del proceso de autoregulación, a través del cual los estudiantes transforman sus aptitudes mentales en competencias académicas. Esta acción de aprendizaje no es tanto una destreza en la utilización aislada de estrategias de aprendizaje, sino una iniciativa personal, su perseverancia en la tarea y las competencias exhibidas, independientemente del contexto en el que ocurre el aprendizaje. Este aspecto de base cognitiva es fundamental en las decisiones de autoregulación que emprende el estudiante ante la acción de comprensión lectora, situaciones estas que deben ser inducidas desde la labor de mediación docente. No se puede esperar que ocurra una autoregulación en cada estudiante, si no se abona a un proceso de formación que produzca cambios y aciertos para tal fin.

En conexión con lo expresado, la estimulación cognitiva ciertamente fortalece la construcción y reconstrucción del pensamiento. Para Vygotsky, (ob.cit) el aprendizaje depende de la capacidad del individuo, pero también del desarrollo cognitivo. Por cuanto se infiere que esta capacidad puede ser potenciada, pues se puede ampliar en beneficio del aprendiz cuando se fomenta su desarrollo a través de la enseñanza. Es así como en el contexto educativo se destaca la imperiosa necesidad de activar el desarrollo de las funciones intelectivas del estudiante desde ciclos iniciales de educación primaria.

Este modelo destaca la implicación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la escritura, la lectura y su comprensión de los cuales se presentan tanto procesos cognitivos básicos como complejos. El análisis como proceso cognitivo del ser humano para Contreras (ob.cit) “representa una opción para destacar y diferenciar las distintas partes constitutivas de un todo” (p.100). Esta función del pensamiento se utiliza en distintos campos del saber y se puede señalar que es importante, necesario y esencial para la comprensión de la lectura y todas sus implicaciones formativas.

En este sentido, la estimulación pasa por reconocer los fundamentos que sobre cognición y procesos cognitivos implican a cada grado de la educación primaria, también es fundamental que el docente tenga clara la dinámica didáctica para impulsar pedagógicamente los procesos cognitivos desde sus actividades de enseñanza. Ello se produce desde el conocimiento teórico en primera instancia y luego desde la aplicación.

En tanto es fundamental el reconocimiento de los procesos cognitivos básicos. Siendo estos, todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de información y son indispensables para la ejecución de los procesos de alto nivel. Mientras que los procesos de alto nivel o procesos psicológicos superiores permiten el procesamiento activo de la información mediante la búsqueda, selección, jerarquización, organización y aplicación de los datos pertinentes en la solución de problemas. Esto implica en el docente el desarrollo de estrategias para procesar la nueva

información, preparación para el cambio, la autonomía y el juicio crítico, así como para buscar formas creativas de abordar los problemas.

En contexto de la realidad del Centro Educativo Luis Alberto Badillo, los procesos cognitivos asociados a la memorización, análisis, síntesis e inferencia, constituyen un andamiaje inicial que debe considerar el docente. De allí que la construcción del conocimiento se asiste de dichos procesos para ordenar la manera como se estimula la comprensión lectora desde la mediación. Asimismo, la toma de decisiones y la estimulación para llegar a niveles de metacompreensión permiten que la labor docente pueda ser asistida desde la estimulación cognitiva en favor de un aprendizaje de impacto.

Consecuente con lo expresado, el proceso de aprendizaje tiene como protagonista principal al estudiante y sus acciones, así como el propósito de hacer viable y pertinente sus conocimientos y llevarlos a contexto de actuación. De manera que el protagonismo que los docentes asignan a sus estudiantes en relación con las diferentes formas para promover el desarrollo cognitivo, parecen guardar relación con los argumentos expuestos por Lizardo (2010), quien expone "... la relación entre acción e inteligencia es necesaria...", pero "... para que exista desarrollo cognitivo no es suficiente que el sujeto actúe con el medio, sino que la acción debe responder a una serie de propiedades o condiciones estrechamente relacionadas para que el sujeto sea capaz de autocorregir, anticipar, simbolizar..." (p.198); todo esto, como sinónimos de la evolución intelectual de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje, cuyas pautas, medios y propósitos son establecidos por el docente mediante diferentes actividades.

Estas consideraciones dejan clara la relevancia del presente modelo, pues aunque exista una aproximación por parte de los docentes en realizar el intento de mediar tomando como propósito el desarrollo de habilidades del pensamiento. No obstante, es necesaria la planeación y la organización de los procesos de enseñanza con la intención de entrenar los procesos cognitivos tanto básico como complejos en el transcurso de las mediaciones

que realiza. Esto en razón de orientar la educación al logro de aprendizajes significativos aunado al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje. Entonces, es imprescindible que los docentes reflexionen y consideren acerca del significado e implicaciones del proceso de enseñanza de las estrategias y habilidades de pensamiento.

Este modelo impulsa la visión en el docente de poner en funcionamiento estrategias que incrementen la motivación, la atención, la concentración y en general, el aprovechamiento de los propios recursos cognitivos. De allí que las actividades de selección, análisis, síntesis y comparación que realizan los estudiantes requieren necesariamente un procedimiento que implica enseñar, en primer lugar, a analizar, a seleccionar y a comparar. Por lo que activar en los estudiantes un aprendizaje donde se dé prioridad a la actividad cognitiva y metacognitiva merece un lugar primordial en la planificación de la enseñanza que debe ser asumida por el docente y orientada por la institución como eje transversal de interés educativo y social sobre todo en estos tiempos de pandemia a causa de la COVID-19.

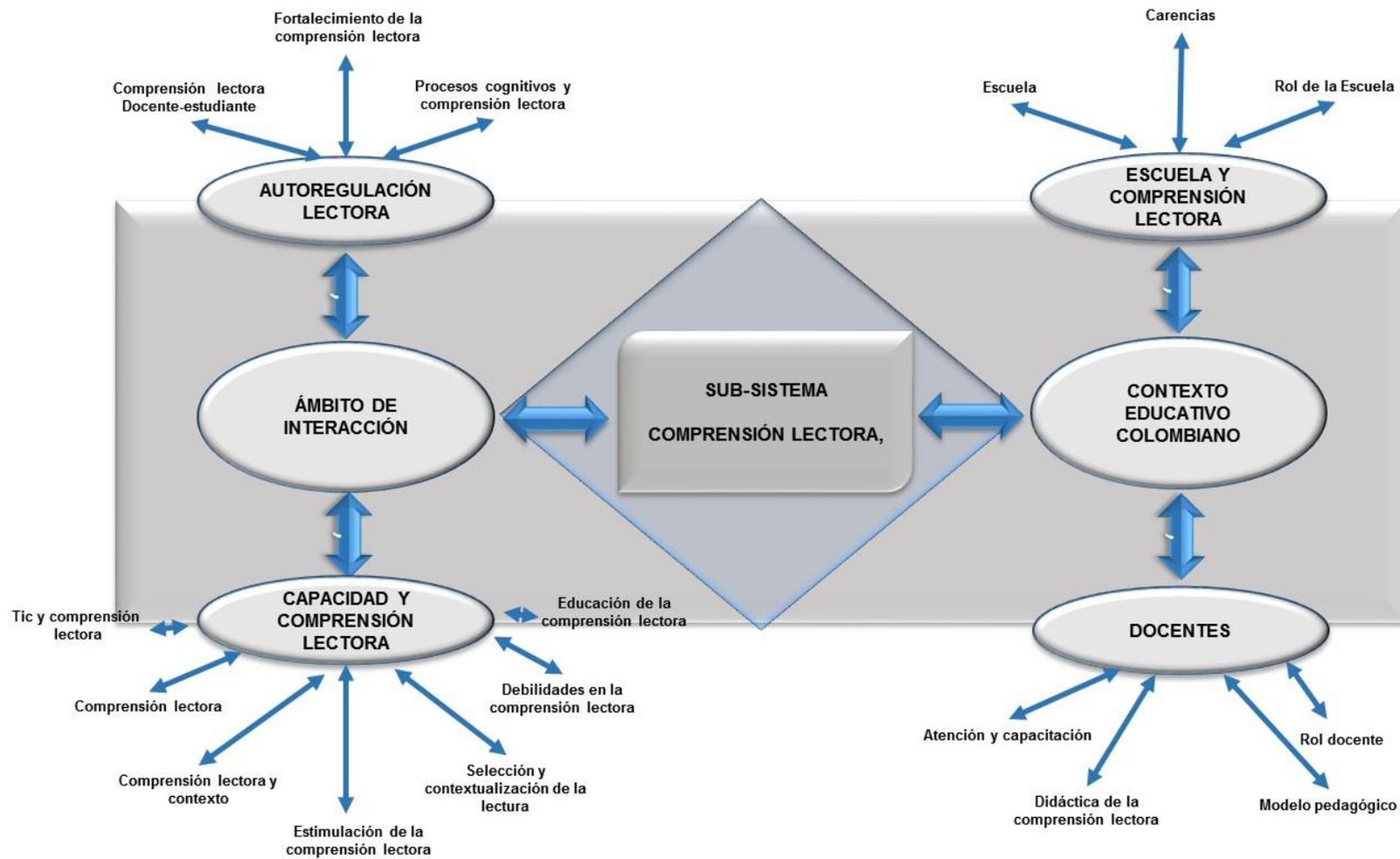


Gráfico 7. Subsistema. Comprensión lectora

Subsistema. Comprensión lectora.

La lectura desde una acepción compleja y multivariada implica la interacción de un sujeto (lector) con un texto, concebido éste desde una perspectiva que excede lo meramente gráfico-verbal, con el objeto de interpretar y elaborar una representación mental de su significación. Este proceso que permite llegar al objetivo de interpretar lo que se lee, también puede traducirse a una segunda representación de naturaleza semiótica, es decir, lo que se comprende se puede traducir por medio de una semiótica verbal oral o escrita, gráfico espacial, icónica, plástica; entre otras. Todo ello permite llegar al registro de la interpretación y da a conocer que la lectura consiste en interrogar activamente un texto para construir un significado, el cual requiere que el lector cuente con sus experiencias previas, esquemas cognitivos y propósitos de lectura, puesto que, no se lee por leer, la lectura es un acto que se realiza para satisfacer necesidades comunicativas, informativas y estéticas.

Por tanto, la actividad del lector consiste en construir un discurso a partir de los elementos que le brinda la materialidad del texto interpretando todo aquello que lee. Solé (2000) manifiesta “Leer es un proceso cognitivo complejo, que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en torno a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial” (p.3). Para que este proceso se desarrolle con éxito es necesaria la implicancia activa y afectiva del lector, sobre todo que el texto sea atractivo y de su interés. Leer no es un aprendizaje mecánico, requiere de tiempo y diversos procesos que permitan su comprensión entre ellos los derivados de la estimulación cognitiva.

El fracaso en la comprensión lectora, es la incapacidad para comprender lo que se lee, por lo que no se capta el mensaje del escritor. De allí la importancia de ahondar en una realidad que se vivencia a diario sobre la escasa lectura comprensiva que se realiza y su impacto tanto personal como social.

Desde las incidencias del modelo pedagógico, la lectura, su aprendizaje y la comprensión centra su accionar bajo dos vertientes, el **ámbito de interacción** (la escuela y el hogar) y el servicio educativo colombiano. En la institución escolar el estudiante está sujeto a la tutoría ejercida por el docente, además del entramado en el que se sustenta el acto pedagógico, así como otros insumos organizacionales, hechos que inciden en el aprendizaje del estudiante en cada una de las facetas como alumno a través de la vida.

En este particular, el contexto forma parte de cualquier acto de lectura, este influye sobre los significados que construyen los lectores cuando tratan de coordinar todas las fuentes de conocimiento que disponen. Tal es así, que el contexto se puede dar en ciertos niveles, entre los cuales tenemos al tipo de lectores que pertenecen al grupo de personas que se ubican dentro de un contexto especial específico en el que han vivido; es decir, si ese grupo de lectores ha vivido en contextos culturales y sociales similares podrán compartir ciertos significados que le ayudarán a construir su texto y se verán reflejados en este.

Desde lo socioeconómico y cultural el contexto influye en los lectores principiantes y avanzados, puesto que, en una etapa inicial del aprendizaje de la lectura, el contexto afecta los intereses, la motivación y la familiarización con el lenguaje escrito. Asimismo, en las etapas avanzadas del proceso lector, el contexto afecta el nivel de experiencia que el lector aporta a la integración y comprensión de aquello que lee. Tal es así, que las actitudes frente a la lectura y los modelos de imitación de las conductas lectoras provienen de la influencia del hogar que puede ser positiva o negativa dependiendo del grado de cultura y hábito hacia la lectura por parte de la familia.

Sin embargo, en el hogar la situación se transforma de manera radical, pues en el contexto rural la familia se conforma en un emjambre dedicado a la producción de bienes y servicios necesarios para la subsistencia, en el que cada integrante es parte fundamental de la maquinaria productiva. En este sentido, no debería visualizarse la realidad

rural desde la perspectiva del ser y deber ser, centrado sólo en la formación de los niños y jóvenes bajo supuestas óptimas condiciones pedagógicas, por cuanto las realidades socioeconómicas presentes en la ruralidad difieren significativamente de las circunstancias urbanas.

Por tanto, es necesario entender que en la dinámica educativa concurren una serie de actores que le dan vida propia y sentido a la existencialidad de la misma, el maestro, el estudiante, el grupo familiar que acompaña al colegial, quienes directa e indirectamente, facilitan elementos, pero también reclaman la articulación de conocimientos, prácticas, orientaciones curriculares, organizaciones formativas, aunado a la aplicación pertinente de diversas estrategias dirigidas a fomentar la comprensión lectora de la manera más idónea. Sin embargo, se presenta el alumno, quien debe ser el principal objetivo de las destrezas del educador, y como extensión, también del grupo familiar que acompaña al niño a través de todo su periplo formativo.

En este particular, la autoregulación lectora, destaca el hecho que la comprensión es orientada por el docente, este también debe hacerla extensiva al hogar para que la familia detalle su importancia y se constituyan en parte fundamental del proceso. La comprensión lectora no es un concepto, es la conformación de una competencia integral donde la relación docente-estudiante y familia sientan las bases progresivas de un avance significativo.

Siendo así, la función docente debe estar en sintonía con los procesos de comprensión lectora, ello exige de conocimientos que le permitan distinguir tres niveles a) Reconocimiento de palabras, en este nivel el lector decodifica los patrones figurales que constituyen las letras, integra las sílabas en palabras y busca su significado en la memoria semántica. Estas operaciones dependen de los datos que proporcione el texto y de los factores extratextuales que lleve al lector anticipar o predecir correcta e incorrectamente el texto. Tal es así que, si cuenta con conocimientos previos respecto a lo que lee, la lectura le resultará de fácil comprensión, pero si no entiende lo que significa cada palabra le resultará

complicado comprender todo el texto. Es lo que puede ocurrir con los niños y niñas al enfrentarse con palabras difíciles de decodificar y que desconocen su significado; esto hará que se centren en el análisis estructural de las palabras, más no al sentido que estas le den a la comprensión global del texto.

b) Procesamiento sintáctico: En este particular, las reglas sintácticas constituyen el medio principal mediante el cual se especifican las relaciones entre las palabras. Esto da cuenta que, el procesamiento sintáctico que se da en la lectura es superior al que se requiere en una conversación. En el primero, el lector sólo cuenta con las palabras y el sentido que le dé en su interrelación al interpretar una frase, además sólo posee los signos de puntuación. En cambio, en la oralidad el oyente usa de apoyo el acento, la entonación y las pausas temporales para interpretar lo hablado. c) Procesamiento semántico: hace referencia a macroprocesos o procesos de alto nivel, implica operaciones que realiza el lector en el nivel de análisis más directamente relacionado con la comprensión del significado. Es decir que, la comprensión de un texto no está solamente en la relación de las palabras y su significado, sino que debe ser construido por el lector, el cual debe organizar en una estructura coherente todo un conjunto de conocimientos y significados que implica un procesamiento semántico para que no quede así en un sentido literal que sólo le brinde una explicación explícita, sino que le permita hacer inferencias para así poder trasladar la información explícita en una representación mental coherente para la recuperación posterior de la información.

Lo anterior desde las menciones del modelo invita a la asimilación, acomodación y aplicación de saberes por parte del docente frente al proceso de la comprensión lectora, no se trata de una actividad, es una complejidad que se debe entender para poder aplicarla y llevarla a nivel de formación integral.

El modelo pedagógico que se detalla invita al docente desde sus acciones mediacionales a un énfasis total en el conocimiento previo es un requisito básico para la comprensión porque el significado del texto está

determinado, en gran medida, por lo que el propio lector aporta. En consecuencia, mientras más domine la persona el tema que desee enfrentar y aporte en el desarrollo de este con sus conocimientos previos, más fácil será asimilar la nueva información de dicho texto. Siguiendo el enfoque constructivista, se considera que la comprensión de la lectura va más allá del reconocimiento de las palabras, oraciones o párrafos que compone el texto; es decir, el sentido del texto lo da el lector con sus conocimientos y experiencias organizados en su memoria, cuando realiza inferencias y el dominio que posee del vocabulario que presenta el contenido. En tal sentido no se trata de determinar lo que el sujeto lector sabe, si no lo usa para aprender aquello que desconoce. Tal es así que, se debe hacer una conexión o relación directa entre lo consciente de aquello que conoce, con la nueva información.

Es aquí donde entra a tallar la metamemoria, porque el sujeto debe reconocer qué es lo que conoce y qué es lo que desconoce sobre el contenido o tema que lee, para que, de manera consciente, lo que ya conoce le ayude a comprender la nueva información. Por tanto, los conocimientos previos abarcan lo que el lector tiene almacenado en su memoria a largo plazo y la relaciona con el nuevo conocimiento haciendo uso de sus recursos cognitivos como lector para lograr, con esa integración, la comprensión del texto. En esta tarea es importante considerar el vocabulario que ayudará a entender el texto ya inferir el significado de palabras desconocidas.

También desde la visión pedagógica, la didáctica juega un papel fundamental en la tarea de comprensión, es fundamental organizar espacios de participación en actividades dirigidas a la comprensión lectora, donde los docentes, niños, padres, participen en la selección, lectura, dramatización, entre otras, de obras literarias o cualquier otro ejercicio que involucre el mejoramiento del proceso lector, que conlleve a entender que se está comprendiendo eso que se está leyendo. En consecuencia, se requiere la implementación de estrategias didácticas de orden colectivo, en donde la participación de toda la comunidad educativa se integre

activamente en pro del mejoramiento lector de cada uno de sus miembros, sean educadores, estudiantes o grupo parentales.

La atención didáctica desde recursos instruccionales es una situación que debe reflexionar el docente, pues se requieren recursos que dejen huella en los aprendices, para ello la conexión con las TIC, es una meta pedagógica que debe considerar el docente. En tanto, el uso de la tecnología, proporciona vías alternas didácticas que muy bien conectan con las intenciones de formación. A través de diversas estrategias de base tecnológica, la estimulación cognitiva se puede agudizar, pues este marco de posibilidades propende a la consolidación de la función mediadora en cada docente.

El rol docente para la estimulación de la comprensión lectora pasa la apropiación de un marco didáctico que busca el engranaje adecuado para que la enseñanza sea de impacto en el aprendizaje del estudiante. El docente debe manejar y consolidar en contexto la teoría pedagógica. No se concibe un docente alejado de los cimientos pedagógicos. El rol docente se enmarca en su fase de orientador de procesos y actitudes, un sujeto acto para mediar con suficiente impacto ético y con un bagaje de saberes y conocimientos que lleva al aula de clase. Una persona que entienda las realidades y potencie las situaciones débiles en razón de una postura de formación.

En Colombia la transformación de la educación y la búsqueda de alternativas innovadoras constituye una tarea prioritaria que determina el desarrollo de procesos de formación, reciclaje y perfeccionamiento permanente de los docentes y esto supone profundizar el análisis y la puesta en práctica de modelos de formación que otorguen a dicha función un rol profesional, activo y transformador, comprometido con los problemas y necesidades de los individuos y de las comunidades en las cuales actúan. El modelo pedagógico cumple con la función de orientación en el proceso de formar el hombre que transforme la sociedad y la cultura en la cual se desarrolla. Por tal razón, está apoyado por teorías que los soportan y le dan coherencia en la mediación pedagógica cotidiana.

Desde esta postura, todo docente desde su actuación mediadora se sitúa en un modelo de formación y para efectos de la comprensión lectora este modelo pedagógico ostenta características asociadas a un modelo crítico-reflexivo donde la actuación “profesor como investigador” es sumativa de acciones pedagógicas relevantes. El modelo se apoya en un conjunto interrelacionado de ideas, valores y conceptos acerca de la naturaleza de la educación, el conocimiento, aprendizaje, currículo y enseñanza. Acá la labor docente deriva en diagnosticar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural.

Pero también, desde un orden de base pedagógica la visión de mediación de la comprensión lectora desde la estimulación de los procesos cognitivos destaca un modelo anclado en la formación del educador reflexivo, acá surge la propia necesidad de pensar y repensar su práctica pedagógica, su mediación docente, sus aciertos y desaciertos pedagógicos, sus logros en atención a una formación en la educación primaria, cuestionarse sobre las dimensiones de su propio conocimiento y disponerse para aprender, día tras día, que la realidad en el aula es única, porque es de esta manera que el hombre se construye, tornándose sujeto, mientras se va integrando en su contexto, va reflexionando acerca de él y con él se va comprometiendo, tomando conciencia de su historicidad y su valor social.

Modelo Pedagógico Sistémico Integrado desde los subsistemas que lo componen.

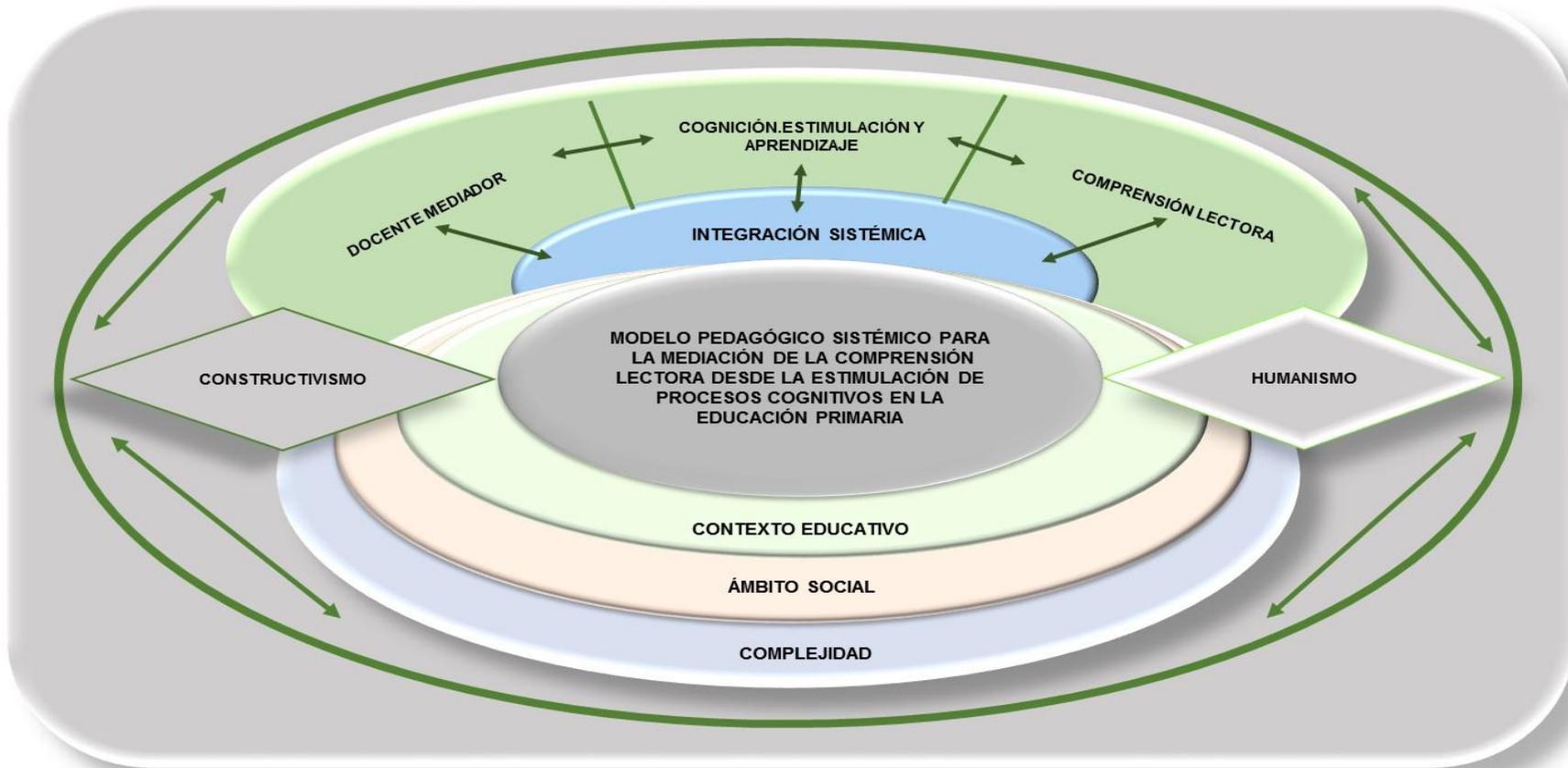


Gráfico 8. Modelo Pedagógico integrado para la mediación de la comprensión lectora en la educación primaria.

REFLEXIÓN FINAL

La labor de mediación del sujeto docente en el ciclo de educación primaria en atención a la comprensión lectora, es una dimensión de especial interés, pues esta acción compleja y sistémica, muestra evidentes debilidades las cuales se transforman en barreras operativas en la formación de los estudiantes del nivel, pues lo que haga o deje de hacer el docente, sus aciertos o desaciertos en los espacios educativos, se traduce en niveles de formación en los infantes.

La urgente necesidad de una postura pedagógica en conexión con un orden racional, lógico, sujeto a la criticidad, donde se evidencie cómo se desarrolla, bajo qué condiciones se operacionaliza y por qué acontece de esa manera y no de otra forma, en pro de un acercamiento con la realidad que fundamenta lo que hace el maestro desde su labor pedagógica. Lo anterior permite que el sujeto docente induzca un proceso reflexivo, ajustado al contexto real educativo, fundamentado en sus experiencias profesionales con ascendente hacia la orientación de su accionar pedagógico en la educación primaria.

Por tanto, repensar las posturas pedagógicas implica reconocerla, contrastarla, orientarla y caracterizarla, para que esta sea contextualizada, flexible, humanizada, multireferencial, fundamentada en vivencias y ajustada al sustento curricular que canaliza el nivel educativo. Ello coloca al docente en un umbral protagónico de actuación donde el plano ideológico y actitudinal, se convierte en un aliado de la reflexión y orientación de los procesos, por el contrario, al no ser debidamente canalizado y reconocido estos planos de actuación se convierten en fuertes barreras que obstaculizan un ejercicio pleno y de impacto educativo.

De allí que, la formación en los maestros sea un elemento de vital importancia, pero con momentos diferentes a lo que se ha venido instrumentando como formación, pues es necesario repensar la efectividad de lo que se ha realizado y saber ¿ por qué tantas horas de formación acreditada y formal no tienen el impacto esperado en el colectivo docente?

¿ por qué los niveles bajos de comprensión lectora en los estudiantes son cada día mayores?, pues la mediación de la comprensión lectora ostenta una recursiva de debilidades que a diario manifiestan sus ejecutantes, y para lo cual es requerimiento un proceso de orientación que permitan la asunción de saberes, que posibiliten un andamiaje cognitivo para la crítica y la reflexión de lo que hace el docente a diario en los espacios educativos, y pueda en colectivo los docentes ser punto de partida para una mediación con verdadero impacto en la formación de niños y niñas, pues esa es la verdadera misión del docente, o de quien se erija como tal.

Por tanto a través de la indagatoria se logró un acercamiento fenomenológico sobre aspectos individuales y subjetivos de la experiencia, en cómo la mediación pedagógica de los docentes imbrica en la comprensión lectora de los estudiantes en el nivel de educación primaria, y como esos fenómenos son experimentados, vividos y percibidos por los sujetos, para lo cual se describe el significado de las experiencias por los docentes en contexto del Centro Educativo Luis Alberto Badillo. Es decir, se toma la fenomenología de la vida cotidiana pues cada hecho social sólo es comprensible en su contexto, donde existe una comprensión del sentido común o significado del mundo de la vida cotidiana.

En consecuencia, la reflexión acerca de este conjunto de realidades, posibilita la concreción del modelo pedagógico de base sistémica, conformado por subsistemas y diversos componentes con el fin de orientar la mediación docente, con el propósito que se induzcan posturas críticas de los procesos para la toma de decisiones, que contribuya con las transformaciones que requiere y el conocimiento real del oficio docente; que le haga desprenderse progresivamente de la incertidumbre medianamente fundamentada y le aproxime a la exploración de su ser profesional desde una mediación reflexiva, contextualizada, vivencial y estimulante, entonces la clave es el conocimiento, el saber del hecho, el reconocimiento de las partes que constituyen el todo y la reflexión de cómo lograr lo que pareciera no se puede lograr por incidencia de lo repetitivo de las debilidades en los practicantes.

Por último, en Colombia la transformación de la educación demanda procesos de investigación en justa correspondencia con las realidades formativas y laborales de los docentes, con la finalidad de constituir ejes estratégicos para la resignificación, orientación y transformación de la labor docente, de allí la importancia de la fundamentación teórica que requiere todo docente para su labor de mediación. El docente colombiano busca formas alternas para orientar su rol de formación y la derivación de modelos permiten un estímulo cognitivo para que cada maestro progresivamente salga de la incertidumbre derivada de la ignorancia y el desconocimiento.

En tanto, no se debe operar pedagógicamente desde el desconocimiento, ello implica “momentos educativos” sin ningún impacto en la formación, esta afirmación no se puede afianzar en la dinámica educativa colombiana, por el contrario, vías alternas como este modelo pedagógico de base sistémica da luces de entendimiento para la labor de significativo ascendente formativo. Colombia lo requiere, Colombia lo necesita. Los maestros somos los llamados para inducir esos cambios que la sociedad requiere. ***Dios y la patria acompañen en tan noble labor.***

REFERENCIAS.

- Alanís, A. (2000). El saber hacer de la profesión docente. México: Trillas
- Alonso, J y Mateos, M.(1985) Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación: Infancia y aprendizaje. Madrid, España. Universidad Autónoma de Madrid.
- Artunduaga, S, Freile, S y Mora, L. (2018). El trabajo colaborativo para promover el pensamiento crítico y el desarrollo de las competencias científico sociales en los estudiantes de quinto y sexto grado. Universidad del Norte, Barranquilla, Atlántico, Colombia.
- Araya, V, Andonegui, M, Alfaro, M. (2011). Constructivismo: Orígenes y perspectivas. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Laurus, 13-24, Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=.76111485004>. [Consulta 2019, octubre, 20].
- Arenas, N. (2004) Comprensión de textos y resolución de problemas: Proyecto pedagógico con modalidad a distancia para terminalidad de estudios de EGB y Educación Polimodal EDITEP. EDIUNC (Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo) Mendoza, Argentina.
- Arredondo, G y Espinoza , C. (2002). Procesos de lectoescritura inicial. En S.Swartz, R. Shook, A. Klein y C. Enseñanza inicial de la lectura y la escritura. México: Trillas.
- Astolfi, J.(1997), Tres modelos de enseñanza, en Aprender en la escuela, Chile Dolmen, pp. 127-135.
- Ball, S. (1997). Foucault y la educación: disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Ball, M. (2002). Lectura y escritura: ¿Homogeneidad o diversidad? En revista Legenda, I. N°01.
- Barrios, P. (1992). Propuesta de un programa de entrenamiento a docentes en estrategias cognoscitivas para la comprensión de la lectura con niños de educación primaria. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, UNAM.
- Barthes, R. 2009. La aventura semiológica. Barcelona: Paidós.
- Battigelli, C. (2015). Estrategias de comprensión lectora en el marco de una metodología cognitiva para la enseñanza del inglés como lengua extranjera.Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, Universidad del Zulia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63952>. [Consulta 2020, junio 30]

- Behar, D. (2009). Metodología de la investigación. Editorial Shalom: México.
- Belmont, J. M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning. *American Psychologist*, 44(2), 142-148.
- Bertalanffy, Y. (1981). Tendencias en la teoría general de sistemas. Madrid:Alianza.
- Bessone, N. (2005). El cambio llegará a partir de v en la institución escuela. Recuperado de <http://foromediacion.blogspot.com/2008/04/observatorio-mediacion-boletin-bitartoki.html>. [Consulta: 2020 marzo 12]
- Britton, B. y Graesser, A. (1996). *Models of Understanding Text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cairney, T. (2002) Enseñanza de la comprensión lectora. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Camp, V. (2004). Los valores y la educación. México:Trillas.
- Cassany, D. (2006a) Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona, España. Ediciones PAIDOS - IBÉRICA.
- Cassany, D. (2009b). Para ser letrados: Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona, España. Paidós Ibérica.
- Castañeda J. (2010) Habilidades académicas, litográfica Ingramex: México.
- Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, España: Paidós.
- Constitución Política de Colombia (1991) Bogotá, Colombia.
- Contreras, A, (2004). Mediación de Procesos Cognitivos y Aprendizaje de la Lectura. Táchira: Litoformas.
- Cooper, D. (1990). Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor.
- Creswell, J. (1998). Investigación cualitativa y diseño de la investigación: la elección de las cinco tradiciones. California: Sage.
- Chaves, C y Gutiérrez, N. (2008). El nuevo rol del profesor: mediador v asesor. Disponible en http://www.ulacit.ac.cr/files/careers/5_elnuevoroldeprofesor_mediador_yasesor.pdf. [Consulta 2020 mayo 10].

- Crotty, M. (1998). Los fundamentos de la investigación social: significado y perspectivas en el proceso de investigación. Londres: Sage.
- De Bono, E. (2000) El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona: Paidós.
- De la mata, M y Ramírez, J. (1989). Cultura y Procesos Cognitivos. Hacia una Psicología Cultural. Revista Infancia y Aprendizaje, Número 46. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48327>. [Consulta: 2011, Agosto, 11].
- De Lera, P. (2017). Estudio de la instrucción en comprensión lectora: ámbito educativo y científico. Tesis doctoral. Universidad de León: España. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=125060>. [Consulta: 2020 marzo 21]-
- Delgado, P. (2010). La formación de formadores dinámicos. Quinta Edición Madrid: Editorial Pirámide.
- Delgado, K. (2015). Aprendizaje colaborativo. Teoría y práctica. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Delval, J. (2002). Los Fines de la Educación. España: Siglo Veintiuno Editores
- Díaz-Aguado, M, J. (2000): Educación intercultural e aprendizaje cooperativa. Porto Editora. Porto. Ibídem.
- Díaz Barriga, F y Hernández, G. (2000) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc Graw Hill: México.
- Díaz de Rada, A y Velazco H, (1999). El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta.
- Duarte, E. (2015). La creatividad como un valor dentro del proceso educativo. Universidad Autónoma de Yucatán: México.
- Feuerstein, R. (1981). La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. En Molina, S y Fandos, M. Educación Cognitiva. (pp. 31-75). Zaragoza: Mira.
- Fernández, I. (2016). Subdirección de análisis y divulgación en Instituto

- Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Fernández, I., Gil, D., Vilches, A. y Valdés, P. (2002). La superación de las visiones deformadas de ciencia y tecnología: un requisito esencial para la renovación de la científica. La Habana: Academia La Habana.
- Ferreiro, R. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar. Aprendizaje colaborativo. México: Trillas.
- Flórez, R. (2005). Pedagogía del conocimiento. Mexico: McGraw Hill. Segunda edición.
- Foucault, M. (1985). Las palabras y las cosas. Barcelona: Paidós.
- Friedrich, E. (2017). Dialéctica de la naturaleza. Disponible en. <http://www.akal.com/libros/DialEctica-de-la-naturaleza/9788446044512>>consulta 2021, julio 04.
- Fuentes, H (2010): La formación de los profesionales en la educación superior una alternativa holística, compleja y dialéctica en la construcción del conocimiento científico. Tesis de doctorado, Centro de Estudio de Educación Superior Manuel F. Gran, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba
- Furió C. y Vilches A. (1997). Las actitudes del alumnado hacia las ciencias y las relaciones ciencia, tecnología y sociedad. Barcelona, España: Horsori.
- Gagné, R. (1987). Las Condiciones del Aprendizaje. México: Interamericana.
- Gardner, H. 2001. La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gimeno, J. (1999). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (2000). Comprender y Transformar la Enseñanza (9a. ed.). Madrid: Morata
- Godman, K. (1986). *What's whole in Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goetz, J y Le Compte, M (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid España: Morata.
- González C.(2005). La creatividad (entrevista). Grupo Interuniversitario Grincea, México: U. Autónoma.

- Grenet, P. (1970). *Ontología. Curso de Filosofía Tomista*. 3ra. Ediciones Herder. 2da Edición. Barcelona: España.
- Herrera, D. (2014). *Desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de ciclo 3b de la IED República de Colombia mediante la utilización de Estrategias lúdicas*. Universidad Libre de Colombia: Bogotá.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Inga, J. (2015). *Metacompreensión lectora y macroestructuras semánticas de ciudad de Huancayo*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional del Centro del Perú. Disponible en: <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/3263>. [Consulta: 2020, junio 08]
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2018). *Resultados ICFES Saber 3°, 5° y 9° 2012*. Bogotá: Colombia. Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora* [Tesis Doctoral]. España: Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible En: www.ucm.es/eprints/5337/. [Consulta: 2019, diciembre, 02]
- Jurado, F, Bustamante, G, y Pérez, M. (1998). *Juguemos a interpretar*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Kelly, D. (2002). *Un modelo de competencia traductora: Bases para el diseño curricular Puentes. Hacia nuevas investigaciones en la mediación intercultural*. St. Jerome Publishing.
- Ley General de Educación. (1994) Ley 115. *Diario Oficial de la República de Colombia N° 41.214, febrero 8, 1994*.
- Lincoln, Y y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lizardo, S. (2006). *Los Procesos Cognitivos y el Patrón de Interacción Verbal en el Aula Universitaria*. Educere. Revista Electrónica, volumen 10, número 035. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/buscador/search.jsp?query=procesos+cognitivos&rbArt=rbArt>. [Consulta: 2019, noviembre 29]
- Maclure, S. (1998). *¿Se Puede Enseñar a Pensar? Aprender a Pensar, Pensar en Aprender*. (pp.11-32). Barcelona: Gedisa.

- Marrero, J. (1993). "Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza." En M. J. Rodrigo, A Rodríguez y J. Marrero. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la Investigación Cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M. (2007). La nueva ciencia, su desafío lógico y método. México: Trillas.
- Martínez, M. (2012). El comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. México: Trillas.
- Mason, J.(2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. Qualitative Research,6 (1), pp. 9-26.
- Mengual, E. (2017). Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid: España. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/43467/>. [Consulta 2020 mayo 28].
- Mera, A. (2012). Los Alumnos en Colombia leen pero no comprenden. Artículo. Diario El País. Cali: Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2018). Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media. Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media. Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá, Colombia
- Molgado, D. y Tristan, A. (2008). Compendio de Taxonomias: clasificaciones para los aprendizajes de los dominios educativos. San Luis de Potosi: Instituto de Evaluacion e Ingenieria Avanzada S.A.
- Novak, J y Gowin, D. (1988). Aprendiendo a Aprender. Barcelona: Martínez Roca.
- Onrubia, J. (1993). "Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas". En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé y A. Zabala. El constructivismo en el aula. Col. Biblioteca de Aula, núm. 2. Barcelona, España: Graó.
- Ordóñez, M. (2014). Cognición y enseñanza. Madrid: Pirámide.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). Declaración Mundial sobre la Educación para todos [PDF]. Jomtien, Tailandia. [Base de datos en línea]. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> [Consulta: 2020 Septiembre, 22].
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2018). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: la Educación Superior en Colombia, OCDE-BID-Banco Mundial, OCDE, París.
- Ortega, G. (2013) Hacia una propuesta de diseño didáctico globalizada mediado por la tecnología. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Oxford, R. (2001). Language learning strategies. What every Teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Papalia, D. (2005) Psicología del Desarrollo de la Infancia a la Adolescencia. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación. Número extraordinario 121-138.
- Rebustillo, R. y Sarguera, R. (2005). Las leyes del aprendizaje. La Habana: Pueblo y Educación.
- Pérez, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación. Número extraordinario 121-138.
- Pérez, R. (2003). Investigación Educativa. Madrid: Anaya.
- Pérez, S., G. (1998). Investigación Cualitativa II. Técnicas y Análisis de datos (2a. ed.). Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó.
- Pinzás, J. (2003) Metacognición y lectura. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú – Fondo Editorial.
- Pinzás, J. (2012) Leer Pensando: Introducción a la visión contemporánea de la lectura. Lima, Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú – Fondo Editorial.
- Poggioli, L. (2009). Estrategias de Aprendizaje: Una perspectiva Teórica. Serie Enseñando a Aprender. Caracas: Fundación Polar.

- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos PISA (2018). Evaluación PISA Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Quijada, V. (2014). *Comprensión Lectora*. México: UNID.
- Ramírez, L. (2017). *La realidad de la lectura. Implicaciones en la realidad Colombiana*. Fundación Meraní. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino. Bogotá: Colombia.
- Rayón, L. (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol 2. N| 4. Pp. 103- 122.
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I. Castellón de la Plana: España. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/14034.2017.158372>. [Consulta 2020 Marzo, 18].
- Ríos, P. (2006). *La Aventura de Conocernos*. Venezuela: Texto.
- Rivero, N. (2006). *Cognición y Estilos de Pensamiento*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.padron.entretemas.com/>. Consulta: 2019 febrero 10.
- Rodríguez B, Calderón, M, y Arias N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*. Universidad Pedagógica Nacional. Segunda época. N° 44 Segundo semestre de 2016 pp 93-108.
- Rodríguez, G, Gil, J, y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, G, y otros (2009). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Romo, M. (2000) *Primer encuentro estatal de docentes e investigadores universitarios Creatividad*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santiago, W, Castillo, M, y Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Colombia, Alejandría libros.
- Savater, F. (1999). *Educación social, sociedad asocial*. Fondo de cultura económica: Madrid.

- Shaffer, D. (2009). *Psicología del Desarrollo*. México: Internacional Thomson Editores.
- Strauss y Corbin. (2002). *Bases de la investigación*. 2da edición. Universidad de Antioquia: Colombia.
- Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Serie didáctica de la lengua y de la literatura. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Taylor, S y R. Bogdan (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tebar, L. (2005). El paradigma de la Mediación como respuesta a los desafíos del siglo XXI [Documento en Línea] Disponible: http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=6220&id_seccion=556&iportal=110. Consulta: 2019, octubre 23.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis: España.
- Valles, A. y Valles, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio*. Intervención Psicopedagógica. Valencia: Promolibro.
- Vygotski, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y Desarrollo Intelectual en la Edad Escolar* en A. Luria, Leontie, Vygotsky y otros. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y discurso*. Nueva York: Plenum Press.
- Yuni, J y Urbano, C. (2005). *Investigación Etnográfica*. Investigación acción. 3ra Edición. Argentina: Brujas.
- Zabala, A. (1996). "Los enfoques didácticos". En C. Coll, y otros (Eds.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Zañartu. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de dialogo*. En Red. Contexto Educativo. *Revista Digital en Educación y Nuevas Tecnologías*. 28(5), 147-156. .